



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (MPEJA)
MESTRADO PROFISSIONAL**



NILDÉLIA SOUZA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TRÊS ESCOLAS
PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS**

Salvador
2017

NILDÉLIA SOUZA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, área de Concentração 2 Formação de Professores e Políticas Públicas

.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Edite Maria da Silva de Faria

Salvador
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Sistema de Bibliotecas da UNEB

SILVA, NILDÉLIA SOUZA.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS / NILDÉLIA SOUZA SILVA.--

Salvador, 2017.




fls - 226.

Orientador: Edite Maria da Silva de Faria

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2017

1. Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Prática Pedagógica.. I. Faria, Edite Maria da Silva de II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	 	
---	--	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

“Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas em Três Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas-Ba”

NILDÉLIA SOUZA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 21 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Edite Maria da Silva de Faria

Profa.. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

José Jackson Reis dos Santos

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Érica Valéria Alves

Profa. Dra. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Antônio Amorim

Prof. Dr. Antônio Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Barcelona - Espanha

Para Minha Mãe Elizete ((*in memoriam*) e meu Filho Fábio Henrique ((*in memoriam*) que mesmo não estando mais conosco contribuíram para mais esta conquista através dos ensinamentos e exemplos de fé, luta e persistência deixados como legado para meu crescimento).

AGRADECIMENTOS

Proclamar neste momento umas palavras de agradecimentos às pessoas que direta ou indiretamente repartiram comigo os momentos de luta, de alegrias, de cansaço e de realizações é de fundamental importância. Afinal, esta conquista faz parte de uma luta não só minha mais de todos os que colaboraram na realização desta pesquisa. Desta maneira sou eternamente grata à:

À Deus, por ter me acompanhado e me auxiliado em mais esta realização de um sonho, como sempre o fez em toda a minha vida.

À Universidade Estadual da Bahia, pelo acolhimento e oportunidade para realização do curso de mestrado.

À minha orientadora Edite Maria da Silva de Faria. Por ter sido mais que uma orientadora, uma amiga, pelos conhecimentos compartilhados, pelo companheirismo, solidariedade, respeito, paciência e carinho nos momentos difíceis que vivenciei durante o percurso do mestrado. Um agradecimento muito especial pela compreensão e dedicação no momento de elaboração da dissertação. Pelo crescimento pessoal, profissional e humano a mim propiciado, meu sentimento de gratidão.

Ao professor Dr. Antônio Amorim, que aceitou a compor a banca avaliadora desta pesquisa. Obrigado professor pelas importantes contribuições durante o meu processo de mestrado.

A professora Dra. Erica Valéria Alves, por ter participado da banca, e pelas contribuições no Campo da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos, que respaldam essa pesquisa.

Ao professor Dr. José Jackson dos Santos Reis, por ter aceito o convite de minha orientadora para composição da banca avaliadora deste trabalho e por ter contribuído com a feitura da dissertação.

A todos os professores do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pelas contribuições acadêmicas que muito ajudaram nas discussões, no caminhar deste mestrado.

Ao esposo e meus filhos Elaine e Diego, pelo companheirismo, paciência e motivação e por entender as minhas ausências nas programações e atividades familiares, para poder me dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus irmãos que me deram força e apoio nas horas mais difíceis.

À Secretaria de Educação do Município de Lauro de Freitas, na pessoa do secretário de Educação. Sr. Paulo Gabriel Soledade Nascif

À amiga Vânia Pessoa, pela amizade, carinho, pela solidariedade, compreensão e incentivo dado desde o período da minha inserção no mestrado, pelos momentos de escuta.

Aos Colegas das turmas 1, 2, 3 e 4, em especial, Naira, Sônia e Cris, pelas discussões que muito contribuíram para o aprofundamento das reflexões e pelo companheirismo e auxílio nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do grupo de Pesquisa GEPALE, por compartilhar experiências, pelos momentos de busca de novos conhecimentos, incentivo e motivação.

Aos colegas de trabalho pelo apoio nos momentos complicados de conciliação mestrado /trabalho. Quando precisei eles deram força, em especial a Fernanda Vale.

Aos Gestores, Coordenadores e Professores da EJA, que atuam na rede municipal de Lauro de Freitas que foram protagonistas desta pesquisa.

Aos integrantes das Escolas Municipais Constantino Vieira, Euzébia de Queiroz e Vila Nova, por abrir as portas e me acolher, e pela disponibilidade para colaborar com a realização da pesquisa de campo. Especificamente, agradeço aos sujeitos desta pesquisa pela disponibilidade e pelo desvelamento de suas opiniões e práticas socializadas. Sem eles esta pesquisa não poderia ser realizada

Muito obrigada!

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de porque somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter. (FREIRE, 1981)

SILVA, Nildélia Souza. Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três escolas públicas da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas de. 2017. Dissertação (Mestrado) 226 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A pesquisa teve como temática a Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três escolas públicas da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas. A metodologia do estudo foi baseada na pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, instrumentalizada através da pesquisa participante, a partir da problemática: quais os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas dos professores, da Fase I da EJA que atuam em três escolas da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas? O estudo teve como objetivo geral: compreender sobre os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas de professores que atuam na Fase I, da EJA de três escolas situadas em Portão pertencentes a rede Municipal de Ensino, de Lauro de Freitas/Ba. Por isso, procuramos solução para os seguintes objetivos específicos: Diagnosticar os desafios e problemas encontrados pelos professores para compreender e colaborar com o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas; Refletir e apontar solução para os desafios que dificultam o desenvolvimento da sua prática pedagógica; contribuir para construção de uma proposta de intervenção formativa para os professores da EJA, no município de Lauro de Freitas-Ba. O referencial teórico e metodológico foi norteado por pesquisadores que discutem a Educação de Jovens e Adultos. Nesse percurso, refletimos acerca dos princípios filosóficos, teórico-metodológicos sobre os quais a modalidade se assenta; levantamos seus referenciais históricos, com enfoque sobre as questões relacionadas à formação continuada dos professores e suas práticas pedagógicas; caracterizamos seus sujeitos no âmbito do contexto pesquisado, apontando possibilidades de constituição de políticas públicas e construção de metodologias para o seu fortalecimento no município. Para fortalecer o panorama sobre a EJA utilizamos o diálogo empreendido por: Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) Machado (1988) Gadotti (2001) Tardif (2001), Haddad (2002), Imbérnom ((2010), Freire (1992, 1997, 1981, 2006), Soares (1999, 2003, 2008, 2005) e a A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Para referenciar os diálogos empreendidos. A análise dos dados achados junto aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, apresentaram contribuições significativas e relevante para a construção e a consolidação dos Diálogos Formativos, procurando compreender os desafios apresentados na EJA A construção e o desenvolvimento do processo formativo, alinhado com os princípios da pesquisa participante, possibilitou discutir a trajetória de vida pessoal e profissional dos participantes, os referenciais históricos, políticos, metodológicos filosóficos e legais da EJA, repensar o conceito de formação continuada, refletir sobre a prática pedagógica através da roda de conversa. Os resultados indicaram a necessidade de ampliar a discussão para toda a rede e foi sugerido instituir um espaço formativo no município para os professores da EJA com a criação de um grupo de estudo para discutir a questão da formação dos professores como o elemento central do debate em torno da melhoria da qualidade educacional na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Prática Pedagógica.

SILVA, Nildélia Souza. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo na Rede Municipal de Lauro de Freitas de. 2017. Dissertação (Mestrado). 226 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The research had as thematic the Continuing Education in the Youth and Adult Education: Challenges and perspectives in three public schools of the municipal education network of Lauro de Freitas. The methodology of the study was based on applied research with a qualitative approach, instrumented through the participant research, from the problematic: what are the challenges present in the context of the pedagogical practices of teachers, Phase I of the EJA that work in three schools of the municipal network of teaching of Lauro de Freitas? The objective of the study was to understand the challenges present in the context of the pedagogical practices of teachers who work in Phase I of the EJA of three schools located in Portão, belonging to the Municipal Teaching Network of Lauro de Freitas / Ba. Therefore, we seek a solution to the following specific objectives: To diagnose the challenges and problems encountered by teachers to understand and collaborate in the development of their pedagogical practices; Reflect and point solution to the challenges that hinder the development of their pedagogical practice; contribute to the construction of a proposal for formative intervention for EJA teachers in the municipality of Lauro de Freitas-Ba. The theoretical and methodological framework was guided by researchers who discuss Youth and Adult Education. In this way, we reflect on the philosophical, theoretical-methodological principles on which the modality is based; we raised their historical references, with a focus on the issues related to the continuous formation of teachers and their pedagogical practices; we characterized its subjects in the context of the researched context, pointing out possibilities of constitution of public policies and construction of methodologies for its strengthening in the municipality. In order to strengthen the panorama on the EJA, we used the dialogue developed by: Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) Machado (1988) Gadotti (2001) Tardif (2001) Haddad (2002), Imbérnom (2010), Freire (1992, 1997, 1981, 2006), Soares (1999, 2003, 2008, 2005) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The analysis of the data found among the subjects that were part of the research, presented significant and relevant contributions to the construction and consolidation of the Formative Dialogues, seeking to understand the challenges presented in the EJA The construction and development of the training process, aligned with the principles of participatory research, made it possible to discuss the participants' personal and professional life trajectory, the historical, political, philosophical and legal methodological references of the EJA, to rethink the concept of reflection on pedagogical practice through the conversation wheel. The results indicated the need to broaden the discussion to the whole network and it was suggested to establish a training space in the municipality for the EJA teachers with the creation of a study group to discuss the issue of teacher training as the central element of the debate in improving the quality of education in the EJA.

Palavras-chave: Youth and Adult Education; Teacher training; Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA- Campanha Nacional do Analfabetismo
CEB - Câmara da Educação Básica
CME - Conselho Municipal de Educação
CNER- Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPD - Centro de Processamentos de Dados
CT - Contrato de Trabalho EJA
DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores
ENEJA - Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FÓRUM EJA- Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MEB Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos,
ONU - Organização das Nações Unidas
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UE - Unidade Escolar
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIBAHIA - Universidade Baiana de Ensino
UNIME - União Metropolitana de Educação e Cultura
UNIP - Universidade Paulista
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

LISTA DE TABELAS

TABELA	ESPECIFICAÇÃO	P.
Tabela 1	IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	63
Tabela 2	População analfabeta de Lauro de Freitas.....	64
Tabela 3	Dados de matrícula EJA em Lauro de Freitas.....	64
Tabela 4	Desempenho escolar dos Educandos da EJA 2015.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	ESPECIFICAÇÃO	P.
Gráfico 1	Matriculas em Lauro de Freitas (2005 A 2015)	63
Gráfico 2	Relação das escolas municipais da EJA	65
Gráfico 3	Evolução do IDEB Escola Constantino	68
Gráfico 4	Evolução do IDEB Escola Municipal Cadetes Mirins	69
Gráfico 5	Evolução do IDEB Escola Municipal Vila Nova	70

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

IMAGEM	ESPECIFICAÇÃO	P.
Imagem 1	Demonstrativa dos percursos das ações participantes.....	41
Imagem 2	Localização do município.....	60
Imagem 3	Mapa das cidades metropolitanas.....	61
Imagem 4	Mapa do município de Lauro de Freitas.....	61

LISTA DE QUADROS

QUADRO	ESPECIFICAÇÃO	P.
1.	Momentos da pesquisa.....	46
2.	Informação sobre os professores .participantes da pesquisa.....	48
3	Cronograma dos encontros com os gestores.....	124
4	Cronograma dos diálogos com os professres.....	142
5	Atribuições dos pesquisadores.....	143
6	Desafios listados pelos professores.....	151
7	Participação nos cursos de fomação.....	152
8	Motivações que levaram os professores a trabalhar na EJA.....	156
9	Dificuldades dos professores para o desenvolvimento das práticas.....	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 ONDE TUDO INICIOU: MINHA TRAJETÓRIA.....	26
1.2 MOTIVAÇÕES SOCIAIS E ACADÊMICAS	28
2 O PERCURSO METODOLÓGICO PELOS CAMINHOS DA PESQUISA PARTICIPANTE (P P) NATUREZA PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS.....	33
2.1 A pesquisa e sua importância	33
2.2 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	34
2.3 A PESQUISA PARTICIPANTE: CONCEPÇÕES PRINCÍPIOS E AÇÕES	37
2.4 PRINCÍPIOS PARA REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE.....	43
2.5 AÇÕES DA PESQUISA	47
2.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA ACESSO E ESCOLHA.....	48
2.7. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
2.7.1 O questionário.....	51
2. 7.2 A entrevista	51
2. 7.3 Observação participante	55
2. 7. 4 A Roda de Conversa	55
2. 7.5 A Análise dos dados.....	57
2.8 O CAMPO EMPÍRICO: APROXIMAÇÃO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
2.8.1 Caracterização das Escolas Estudadas	68
3.0 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS SOCIAIS E LEGAIS.	72
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA	73
3.2 CAMINHOS E DESAFIOS DE SER PROFESSOR	79

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	91
3.4 FORMAÇÃO INICIAL.....	97
3.5 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA	104
3.6 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REFLEXÃO E VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA	109
4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM LAURO DE FREITAS: OS DIÁLOGOS FORMATIVOS.....	114
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM LAURO DE FREITAS	115
4.2 As entrevistas exploratórias da pesquisa.	119
4.3 Diagnóstico com os gestores da secretaria municipal de educação.....	119
4.4 A construção do plano de ação participante para os diálogos formativos.....	121
4.5 OS DIÁLOGOS FORMATIVOS COM OS SUJEITOS DA EJA.....	122
4.6 MECANISMOS PARA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	130
4.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	133
4.8 Encontros de Planejamento para os Diálogos FOrmativos	141
4.8.1 Metodologia para o desenvolvimento dos diálogos formativos	144
4.8.2 O desenvolvimento dos diálogos formativos	145
4.8.3 Concepção dos professores em relação às especificidades dos educando da EJA e os desafios que são encontrados no dia a dia.	147
4.8.4 Os significados da formação na visão dos professores	153
4.8.5 A constituição das práticas pedagógicas no campo da EJA: algumas reflexões...158	
4.8.6 Avaliação dos encontros.....	161
5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	167
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	183
Apêndice 1 - TERMO DE CONCESSÃO ESCOLA MUNICIAPAL VILA NOVA.....	184
Apêndice 2 – Termo de Concessão Escola Municipal Euzébia da Cruz Brito.....	185
Apêndice 3 – Termo de Concessão Escola Municipal Constantino Vieira.....	186
Apêndice 4 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES	187
Apêndice 5 – entrevista individual com os professores	188
Apêndice 6 – Entrevista individual: Coordenadores e direção.....	191

Apêndice 7 - Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Gestores da Secretaria Municipal de Educação.....	193
ANEXOS	194
Anexo 1 - MEMÓRIAS COLETIVAS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	194
ANEXO 2 - SEGUNDA MEMÓRIA CONSTRUÍDA PELO GRUPO	196
ANEXO 3 - TERCEIRA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.....	197
ANEXO 4 - QUARTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.....	198
ANEXO 5 - QUINTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.....	200
ANEXO 6 - SEXTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.....	201
ANEXO 7 - MEMÓRIA DO ÚLTIMO ENCONTRO.	202
ANEXO 8 - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA EJA FASE I NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS.....	203
Anexo 9 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	223
Anexo 10 - Resolução da EJA.....	224
Anexo 11 - CONVITE PARA O SEMINÁRIO.....	230

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) perpassa por diversas transformações no decorrer da história da educação no Brasil, sendo marcante o seu caráter suplementar, compensatório. A EJA é uma modalidade com características próprias, caminhos e conquistas é também pensar promover uma formação para o professor que venha atender as especificidades inerentes ao contexto social dos sujeitos inseridos na modalidade.

Diante desse desafio, nosso recorte de pesquisa se constituiu no estudo da formação dos professores da EJA, de três escolas da rede municipal de Lauro de Freitas. Este estudo traz, nesta primeira parte do texto dissertativo, a raiz do objeto de pesquisa, a aproximação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a entrada na rede municipal de Lauro de Freitas e o interesse em pesquisar a temática da formação do professor da EJA, apresentamos a nossa aproximação e interesse em atuar nessa modalidade, articulando-o com os movimentos de nossa vida pessoal e profissional, ainda destacamos as contribuições da nossa trajetória formativa, como momentos significativos de reflexão sobre a EJA, bem como a passagem pela coordenação da EJA no município de Lauro de Freitas.

Assim, no decorrer da dissertação, apresentamos nossas motivações em realizar esta pesquisa, posicionando o leitor em relação ao tema, problemática e aos objetivos da pesquisa, bem como, a constituição dos capítulos que fazem parte do desenvolvimento da dissertação. Como pesquisadora implicada, optamos pela pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa como o percurso metodológico a ser empreendido, baseado na pesquisa participante, que pressupõe uma participação planejada da pesquisadora na situação a ser investigada. Nesta pesquisa pretendemos responder a seguinte questão problema: Quais os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas, dos professores da Fase I da EJA que atuam em três escolas do município de Lauro de Freitas-Ba?

Partindo dessas preocupações traçamos como proposta: analisar a formação dos professores, na perspectiva de compreender os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas dos professores, com vistas a desenvolver um processo de formação continuada para atendimento as demandas formativas de professores atuantes da Fase I da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constituíram como objetivos específicos: Contextualizar a trajetória histórica da EJA e as implicações políticas para a formação dos professores da EJA no município de Lauro de Freitas; Caracterizar o campo de estudo e os sujeitos da EJA no município de Lauro de Freitas através da análise situacional; Identificar compreensivamente

os sentidos que são conferidos à formação dos professores nas escolas que fizeram parte da pesquisa.

Dessa maneira, para atingir aos objetivos estabelecidos, foi necessário levantar algumas questões problemáticas, sobretudo por entender a relevância de tais indagações no processo de construção dos instrumentos para a coleta de informações, avaliação e acompanhamento de todo o processo da pesquisa, que incluiu a fase exploratória e a fase de desenvolvimento da metodologia da Pesquisa Participante.

As questões pontuadas foram: os diálogos com os sujeitos da EJA pode oferecer melhoria para a organização de estratégias de formação de professores e para a melhoria que colaborem com a permanência dos alunos e ação dos professores nessa modalidade educacional? A partir dos diálogos de formação com os professores e da ação escolar que aspectos consideramos que foram transformados? Os diálogos desenvolvidos com os professores podem contribuir para o fortalecimento da modalidade educacional e para a melhoria no atendimento para esta parcela da população que foram excluídos das ações da escolarização?

Dessa forma, precisamos dar maior visibilidade à esta temática, visto que se evidenciam poucas pesquisas desenvolvidas na área, quando comparada a outras áreas educacionais considerando a necessidade de realização da pesquisa neste campo de estudo, justificando assim a necessidade da realização desse estudo. Considerando à necessidade de realização da pesquisa, os contornos da minha formação continuada e atuação profissional, aliados a minha motivação pessoal propusemos o desenvolvimento do estudo..

A pronta e generosa participação dos sujeitos nesta pesquisa, até então desenvolvida apresentaram respostas para as inquietações e desafios pelos quais passam os professores da EJA apontaram para a importância de que sejam constituídas proposta de formação de professores da EJA, considerando a participação ativa dos sujeitos em busca da transformação da realidade.

O universo da pesquisa foi em três escolas pertencentes à rede municipal de Ensino de Lauro de Freitas, especificamente, a modalidade da EJA, tendo como sujeitos os professores da Fase I que atuam nas três Escolas Municipais, sendo elas Constantino Vieira, Euzébia Brito da Cruz e Vila Nova de Portão, todas situadas em Portão, que é um bairro do município de Lauro de Freitas-Ba. Optamos pelo turno noturno, pois, o mesmo atende somente ao alunado da EJA.

A motivação para escolha do contexto investigado foi a partir da vivência profissional experimentada e instigada pela pesquisadora em situações que foram vivenciadas como:

professora, supervisora e coordenadora da EJA contribuindo de forma significativa para a organização e promoção da formação continuada dos professores no contexto escolar.

Com efeito, buscamos tanto conceber as ações dos professores, gestores e coordenação, quanto provocar a tomada de consciência pela reflexão e mediação dos saberes que são elementos aliados nas discussões sobre as situações, problemas e soluções escolares que estes professores enfrentam. A proposta é suscitar um estudo sobre a possibilidade da criação de uma estrutura de formação continuada com ênfase ao paradigma de formação de professores apontados por Freire (2001) servindo-nos da sistematização por ele apresentada. A ideia é partilhar saberes e despertar aspectos que auxiliem na superação das fragilidades que envolvem a articulação do trabalho de formação contínua estabelecido nas escolas de Jovens e Adultos.

Nesse esforço, é importante saber que alguns trabalhos já enfocam a questão, mas eles não definem o problema da forma como explicitamos ou apresentam apenas soluções parciais. Sendo assim, abrir um espaço de reflexão nos parece pontual para compreender as abordagens teóricas e basear nossa pesquisa nos seguintes autores: Soares (2006), Nóvoa (2007), Paiva (2003) e Tardif (2010) no que diz respeito à importância da formação continuada na escola. Aportes encontrados nos documentos oficiais, como decretos, documentos, leis, parâmetros, orientações e encontros dos Fóruns da EJA Conferencia Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEAS). Os referenciais teóricos que fundamentou nossas discussões foram: as de: Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) Machado (1988) Gadotti (2001) Tardif (2001), Haddad (2002), Imbérnom ((2010), Freire (1992, 1997, 1981, 2006), Soares (1999, 2003, 2008, 2005) e da A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)..

Assim, do ponto de vista da abordagem do problema definimos este estudo como uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, e estratégia da pesquisa participante, pois, é a estratégia que melhor definiu o estudo. Para Brandão (1984), a pesquisa participante apresenta um enfoque de observação do meio social no qual se procura uma plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para a melhoria da realidade dos participantes da observação e que possibilitou ao pesquisador um contato direto e prolongado com o objeto da investigação.

Na fase exploratória da pesquisa, algumas das questões sinalizadas no levantamento de dados foram respondidas, no que se refere a números de escolas que atendem a EJA, a evasão, a aprovação e reprovação, número de professores que atuam na modalidade consulta a documentos como: Resolução e Plano Municipal de Educação (PME) construído durante os

anos de 2013 e 2014, documento importante por trazer um diagnóstico da educação ofertada pela rede municipal..

Concluída a fase exploratória, os dados foram analisados e passaram a constituir do diagnóstico situacional da investigação, permitindo ao pesquisador conhecer com maior propriedade o campo investigado.

A segunda fase do estudo compreendeu o desenvolvimento da Pesquisa Participante que incidiu na realização da análise do diagnóstico construído coletivamente com os Gestores, Coordenadores e Professores da EJA que atuam na rede municipal, no sentido de dialogar sobre os aspectos da formação de professor e do desenvolvimento das atividades das escolas para a melhoria da prática educativa, visando à permanência e êxito dos alunos, bem como planejar e implementar estratégias de formação de professores na perspectiva da dialogicidade e do saber da partilha experienciais, portanto, um convite a que ousemos a mudar de lugar, de olhar, de pensar. Nesse processo, foram construídos e aplicados instrumentos de coleta de informações junto aos sujeitos que fazem parte da pesquisa.

Os estudos desenvolvidos para a realização da pesquisa apontam para a importância de que sejam constituídas propostas de formação docente emergentes, que levem em consideração os diversos campos do saber, de maneira interdisciplinar, relacionando teoria e prática no processo de construção do conhecimento, assim como implantar um grupo de estudos para discutir aspecto importante para a modalidade.

Com esse foco, a construção desta pesquisa envolveu tanto o estudo bibliográfico quanto o trabalho de campo. Quanto ao estudo bibliográfico iniciou-se no ano de 2015 e prosseguiu até o ano de 2017, já a coleta de informações para a pesquisa aplicada teve a previsão de dois semestres. Iniciando-se após a aprovação do Comitê de Ética, no primeiro semestre de 2016. Para fluir as respostas e ter condições de tecer algumas considerações, articulamos este estudo com base nos seguintes critérios:

1. No campo de pesquisa considerou-se um público de dez professores que atuam na EJA, todos efetivos lotados nas escolas municipais de Lauro de Freitas, foram considerados somente os profissionais do ensino fundamental com atuação na Fase I da EJA, de 3 escolas pertencente a rede de Lauro de Freitas e ficam situadas no bairro de Portão.

2. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi formulado pela observação participante, a entrevista, o questionário a roda de conversa, análise de discussão A entrevista tem como referencial, 10 perguntas abertas e fechadas. Todos os envolvidos diretamente com a pesquisa, leram e assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)

para confirmarem sua livre anuência em participar. Esse termo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB.

3. A entrevista foi composta por 10 questões, divididas em duas categorias (dados de identificação e dados reais do trabalho realizado). Esse critério foi utilizado para facilitar as análises.

4. Observação de reunião formativa realizada pela coordenadoria geral da EJA destinada a todos os profissionais. O objetivo era fazer uma análise do comportamento espontâneo, perceber os códigos estabelecidos e conhecer as pautas de reuniões e dar autenticidade aos acontecimentos.

5. Desenvolvimento de diálogos formativos para os professores da EJA. Focando nas estratégias de formação reflexiva e na partilha de conhecimentos.

6. Entrevista semi estruturada com relato das Professoras sobre os diálogos.

7. Levantamento e observação das pesquisas que envolvem a temática na literatura acadêmica. A ideia foi verificar se o objeto de nosso estudo estava presente nos fóruns de debates e se foram divulgados nas pesquisas realizadas.

8. Análise dos documentos que regulamentam a EJA no município tendo como principal objetivo, verificar se o município contempla a modalidade nos seus documentos.

Inclui-se a essa questão, o nosso interesse pessoal e profissional em pesquisar e dialogar a temática da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, num processo contínuo de reflexão profissional e ao mesmo tempo de alcance social, por se tratar de uma modalidade educacional que foi historicamente colocada em segundo plano no campo das políticas públicas educacionais.

Concebemos que a EJA é um campo propício para a discussão em torno do processo de emancipação dos sujeitos, com componentes intrinsecamente relacionados para a oferta de uma educação que possa de fato ser caracterizada de qualidade, afinada com os seus sujeitos e com o seu ambiente. Da possibilidade de contribuir com o campo fértil de EJA nasce a motivação em pesquisar a formação dos professores que atuam nesta modalidade, o que justifica a escolha dessa temática para o desenvolvimento da pesquisa, a ausência de políticas voltadas para esta etapa da educação básica.

A EJA ao longo de sua história tem sido tratada com uma política de exclusão e no que diz respeito à formação do professor fica explícito que o discurso sobre a democratização da educação e a consolidação da cidadania não está coerente com as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas na formação dos professores, visto que os cursos de pedagogia em sua grande maioria ofertam disciplina que se referem à EJA como optativa, portanto há uma

carência na formação desses professores. Dessa forma, fica explícito a necessidade em pesquisar essa temática.

A pesquisa foi aplicada na modalidade participante que segundo Barbier (2007, p.71), visa à mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é de uma ação individual numa prática coletiva eficaz e instigadora de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. Uma pesquisa de caráter qualitativo delinea-se como pesquisa ação, pois [...] obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido, e pelo jogo de desejos e de interesse dos outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar, e de sua ação singular no mundo [...] (BARBIER, 2007, p.14).

Portanto a pesquisa é uma intervenção, cuja implicação da pesquisadora ocorre no interior da experiência nas condições de Supervisora de Programa de Alfabetização de Adultos, como organizadora e professora de um projeto de Alfabetização de Idosos, e atuação como professora da EJA em Lauro de Freitas. Este desejo surgiu na integralidade da vida emocional, imaginativa, sensorial, racional.

As expectativas traçadas diante do estudo são as de aprofundar o debate teórico em torno da formação continuada do professor da EJA como elemento que colabore para a melhoria da qualidade no ensino ofertado no âmbito dessa modalidade educação.

Para tanto, esta pesquisa, além dos elementos pré e pós textuais, está estruturado em cinco capítulos, nos quais evidenciamos fundamentação teórica sobre a formação de professores, voltando nosso olhar para a formação específica da EJA que atuam na Fase I, sobre os desafios, perpassamos pelos procedimentos metodológicos utilizados culminando na categorização e análise dos dados que os possibilitaram responder a questão da investigação.

Nesse sentido, a pesquisa foi estruturada de forma que a discussão sobre a formação e a prática pedagógica do professor da EJA anos iniciais motivasse a reflexão e possíveis transformações para os problemas que foram encontrados. Por fim, traçamos, em linhas gerais, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos todos interligada, além das considerações. Apresentamos a seguir, um breve resumo dos capítulos da pesquisa:

No primeiro capítulo, ressaltamos as origens, justificativa e motivações para a realização do estudo, bem como a descrição do objeto de estudo e a pergunta da pesquisa. Destacamos ainda, a relevância da investigação apresentamos a partir de um breve situar histórico da EJA, focando as ações pensadas para a formação do professor para a EJA e ressaltando as perspectivas atuais para esta modalidade da Educação Básica. Neste capítulo,

ainda, apresentamos onde tudo começou, trazemos um breve relato da trajetória profissional da pesquisadora, destacando seu envolvimento com o objeto de estudo.

No capítulo II, denominado de percurso metodológico empreendido, descrevemos o tipo de pesquisa e a abordagem utilizada para o desenvolvimento do trabalho, definindo a problemática e apontando os objetivos e os motivos iniciais que movimentaram a pesquisa neste campo, que deverá ser conduzida na proposição de mudanças de uma dada realidade.

Dando ênfase à abordagem qualitativa, centrada na pesquisa participante. Na proposta metodológica, conto com as contribuições teóricas de Marli André (1995-2004). E ainda os critérios para a categorização, tratamento e análise das informações coletadas. Mostramos as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados na produção das informações, bem como, as reflexões teóricas que respaldaram a análise dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa. Descrevemos o cenário da pesquisa identificando as escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas e os sujeitos participantes da pesquisa.

No capítulo III, o contexto histórico da EJA no Brasil e suas especificidades apresentaram também uma breve caracterização do campo da EJA, sua constituição histórica e os seus aspectos filosóficos e políticos, reflexão sobre concepções acerca da formação de professor inicial e continuada da EJA, pontuando como a EJA vem se constituindo enquanto modalidade de ensino. Esta discussão foi fundamental para o entendimento do arcabouço teórico que embasou o produto desta pesquisa. Dialogamos com os autores abaixo relacionados. A leitura desses autores, possibilitaram uma compreensão mais ampliada na discussão histórica, política, cultural e social utilizando o diálogo empreendido por Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011), Arroyo (2006), Machado (1988), Gadotti (2001), Tardif (2002), Imbérnon (2010), como referência desta discussão.

No capítulo IV, intitulado de, A experiência formativa em Lauro de Freitas: os diálogos formativos apresentam a experiência de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Lauro de Freitas, do ponto de vista da pesquisa participante, relatando todo o processo empreendido durante os diálogos formativos propostos na pesquisa. Ainda neste capítulo descrevemos a análise mediante as categorias: Formação do professor; concepção de EJA; prática pedagógica dos professores; considerando a importância da pesquisa participante para a formação de professores da EJA. Sinalizamos ainda as observações feitas durante o processo da pesquisa.

O capítulo V, trás as considerações finais, encaminhamentos e recomendações da pesquisadora, nas quais retomamos os aspectos básicos da pesquisa, que foram discutidos durante o estudo, algumas conclusões em relação à formação de professores da EJA e o

desenvolvimento desta formação nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA, bem como a política de formação continuada desses professores. O presente estudo contribuiu para o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas pesquisas para a política de formação de professores no campo da EJA no município de Lauro de Freitas.

Por fim, apresentamos as considerações e as recomendações da pesquisa, salientando que em anexo, consta a proposta de formação para os professores da Fase I no município de Lauro de Freitas, intitulado de Diálogos Formativos, que foi construída com a participação dos professores dessa fase e encontra-se registrado na Plataforma Brasil no CAAE: 66919017.6.0000.0057 e podem ser encontrados no Anexo 10 na página 207

A seguir discorreremos sobre a trajetória formativa e experiências da pesquisadora ocorridas no fazer pedagógico, a trajetória da formação acadêmica, concretização de um sonho e por fim os caminhos teóricos trilhados no decorrer de sua caminhada.

1.1 ONDE TUDO INICIOU: MINHA TRAJETÓRIA

O tema da Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é central em minhas preocupações teóricas e práticas e atualmente venho buscando conhecer melhor os processos educativos à luz da Pesquisa Participante defendida por Freire e Brandão.

Nasci¹ numa família constituída por dois negros, meu pai Pedreiro e minha doméstica e por ter recebido de meu avô posse de terras para administrar veio a torna-se, comerciante. Os dois tiveram 9 filhos, 4 homens e 5 mulheres. Ambos estudaram apenas até a 5ª série do Ensino primário, hoje anos iniciais. Minha mãe nascida em Lauro e Freitas e meu pai oriundo do interior da Bahia.

Minha mãe envolveu-se na luta por melhores condições de vida das pessoas da comunidade indo a busca pela melhoria do bairro junto com outras mulheres fundaram um Clube de Mães, denominado de Unidos Venceremos, fundado nos anos de 70, reconhecido na década de 90 e através dele conseguiram, fundação de escolas, posto de saúde e hospital, Projeto de Alfabetização de Adultos, Implantação do Centro Social Urbano, palestras sobre direitos do cidadão, movimentos sociais, inserção das mulheres no mercado de trabalho e em programas sociais da época como: Programa do Leite entre outros.

Sou filha de dois guerreiros que lutaram para sustentar e educar os filhos, e também tinham como objetivo colaborar para melhoria da comunidade em que moravam, o bairro de

¹ O texto é escrito em primeira pessoa por se tratar da minha trajetória pessoal

Portão pertencente ao município de Lauro de Freitas. Lembro-me dela realizando reuniões com as famílias atendidas pelo Clube de Mães, nessas reuniões ouvia os anseios, desejos e angústias e ela orientava com palavras de carinho. Este Clube de Mães funcionou até o ano 2000 quando minha mãe veio a falecer.

Esse ambiente familiar certamente influenciou minha escolha profissional e fez crescer um anseio por uma formação na área da educação que valorize os aspectos mais humanos do ser, resguardados por um conhecimento científico e baseado na responsabilidade com o outro.

Ao longo de minha vida, já vivenciei muitos dos problemas que a educação pública ainda apresenta, lembro que para ingressar no ensino público aos 7 anos de idade minha mãe passou por muitas dificuldades mais conseguiu devido a sua luta pelo bairro. Nessa época nem todas as crianças na idade escolar tinham acesso a ingressar na escola pública estadual, no bairro só existia 2 escolas Estaduais para atender toda a comunidade e Portão. Existia uma desproporção entre vagas e procura. Hoje no bairro há as escolas estaduais e as municipais que atendem a todos que procuram, com exceção da Educação infantil que ainda não atende à todos que procuram.

Graduada na área da Educação no ano de 2004 em uma faculdade privada denominada Faculdades Integradas Ipitanga (UNIBAHIA), porém, já atuava na área de Educação, pois na década de 80 conclui o Magistério. Na Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação de Jovens e Adultos, fui apresentada aos conceitos marxistas, em estudos de Formação Pedagógica aos conceitos de ensino, aprendizagem e pensamentos filosóficos aos conceitos de educação popular, participação social e políticas públicas, o que me coloca em um campo teórico na qual a educação e o trabalho são possibilidades emancipatórias humanas.

A conclusão dessa graduação foi em tempos muito difíceis no que diz respeito a conciliação com o trabalho, e principalmente nas questões familiares. Em 2003 deparei com uma questão de saúde de meu filho mais velho, acometido de um Câncer e veio a falecer ainda no primeiro semestre deste ano, aos 18 anos de idade. Num primeiro momento pensei em desistir, mas com ajuda da família, amigos e colegas adquirir forças e assim continuei a minha trajetória acadêmica e profissional.

Exerci funções também na área de Saúde como Orientadora Nutricional em projetos Sociais do Governo do Estado no final da década de 70. No entanto, através das minhas riquíssimas experiências acadêmicas e profissionais com projetos de extensão para atender a um Projeto de Alfabetização de Adultos, pude vivenciar situações desafiadoras, que me possibilitaram uma compreensão da educação em sua complexidade na coletividade, me

aproximando de crianças, adultos e idosos e professores. Fui aprofundando meus estudos nos cursos de Especializações em Psicopedagogia, Gerontologia Social, Gestão Escolar, Formação para Professores à Distância.

Atuei como Professora da Educação Básica passando por todos os níveis de ensino na rede Particular e Municipal de Lauro de Freitas. Exerci também funções como Gestora, Coordenadora e Supervisora da EJA, na mesma rede municipal de ensino, exercendo até o momento a função de professora. Felizmente a área de educação esteve concomitante com minhas demais atividades técnicas, tendo minha inserção como docente nos cursos de pós-graduação em uma rede particular além de tutora do curso de Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

Todas essas inquietações, vivências e estudos, me levaram a ser mais participativa na vida profissional e pessoal, a ser mais questionadora das situações que se apresentam e acreditar que o movimento coletivo e reflexivo é capaz de realizar grandes transformações, mas deve estar imbuído de uma prática político participativa, comprometida uns com os outros, acreditando ser esse também o papel dos professores da EJA.

Dessa forma, ingressei no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos como aluna especial, na disciplina de Gestão Educacional em EJA, fato que colaborou bastante para ampliação do conhecimento e buscar o ingresso como aluna regular no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, conseguindo êxito em 2015.

Assim, a historicidade, o modo de vida e o envolvimento das pessoas em atividades de luta e trabalho, influenciam nossas ações e a maneira como compreendemos a nós mesmos neste mundo. Minha história e de meus pais é a prova disso.

Continuando a escrita discorreremos sobre as motivações sociais e acadêmicas que motivaram a construção dessa pesquisa.

1.2 MOTIVAÇÕES SOCIAIS E ACADÊMICAS

Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Dessa forma, quando tomamos um assunto como objeto de uma investigação histórica, temos que levar em consideração a sua relevância para a construção do conhecimento. Em conformidade com isto, analisando a realidade da educação brasileira vemos que os números são desastrosos e preocupantes.

Dados do IBGE (2010), por exemplo, nos dão uma ideia de como foi tratada a educação de jovens e adultos no Brasil. A situação atual demonstra que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como garante a Constituição. Milhões de pessoas espalhadas por este imenso país, ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos de toda pessoa que é a educação.

Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Programa Brasil Alfabetizado, o que representou um investimento de R\$1,4 bilhão.

É importante destacar que, para uma ação efetiva, a alfabetização deve estar integrada a uma política de educação de jovens e adultos, para que os estudantes deem continuidade a seu processo de escolarização.

A inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi um passo importante nesse sentido. Além disso, foi ampliado o financiamento para abertura de novas turmas de educação de jovens e adultos, com foco nas populações do campo, quilombolas, indígenas, egressos do Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade.

A taxa de analfabetismo segue em tendência de queda no País, no entanto os avanços são lentos. O percentual de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos era de 11,5% em 2004 e passou a 8,3% em 2014. Para 2015, a diminuição no contingente de analfabetos foi de 800 mil pessoas. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi lançado em 2014 para estipular diretrizes e estratégias para a política educacional no País na década 2014-2024.

De todos os estados brasileiros, a Bahia é o que possui a maior população de analfabetos em números absolutos. Esse foi o resultado apontado pelos Indicadores Sociais Municipais do Censo Demográfico 2010 divulgados, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No total, são 1.729.297 cidadãos, com idade superior a 15 anos, que não sabem ler nem escrever- isso equivale a quase 16,6% da população baiana. Em todo o Brasil, os índices chegaram a 9,6% da população, atingindo o quantitativo de 13.933.173.

Analisando com mais detalhes o levantamento, as taxas de analfabetismo na Bahia estão majoritariamente concentradas na população que tem mais de 60 anos - cerca de 44% é analfabeta. Logo em seguida, aparecem os adultos que possuem idade entre 40 e 59 anos

(22,1%), acompanhada pela faixa etária dos 25 aos 39 anos (10%) e, por fim, os mais jovens - entre 15 e 24 anos - com taxa de 3,7%.

O município de Lauro de Freitas possui uma população estimada, em mais de 170 mil habitantes, segundo IBGE (2012). Isto aponta para um percentual de adultos analfabetos em 8,3%, com este índice é indubitável a necessidade de uma ação efetiva por parte do Poder Público do município de Lauro de Freitas. Entendemos a necessidade de buscar a redução deste índice, para possibilitar aos seus munícipes a oportunidade real de inserção no mercado de trabalho, haja vista que o grau de analfabetismo interfere e ou bloqueia as possibilidades de crescimento individual do sujeito.

Nesse sentido, a nossa pesquisa, observando o ponto de vista social, poderá colaborar dando subsídios para elaborar ações e reflexões principalmente no que se refere a formação dos professores e suas práticas pedagógicas na construção de novas políticas para esta população.

Nas pesquisas disponíveis, são frequentes as denúncias de inadequação de currículos, conteúdos métodos e materiais didáticos que geralmente reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação convencionalmente destinada a escrita.

Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação não quer dizer que atenda as exigências específicas. A educação é complexa, ainda com muitas dificuldades em relacionar teoria e prática.

De acordo com a LDB 9394/96 (art. 32), as exigências de um ensino fundamental e da EJA-educação de jovens e adultos, deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno. Domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB.

A educação é essencial ao ser humano, principalmente nos dias de hoje, em que se depara com um ambiente de competitividade, diversos documentos assim como a Lei de Diretrizes e Bases vista anteriormente, tal afirmação se confirma. No presente século com todas as inovações tecnológicas, e com a grande modernização econômica e cultural, ainda se enfrenta um grande problema que impede o desenvolvimento do país, consequência da falta

de investimento na educação, o que gera a má qualidade da mesma, causa assim o desânimo de todos, seja do docente e até mesmo do próprio educando, refletido através da evasão, e baixos salários, e torna a educação de má qualidade. Onde se investe em educação é notória a contribuição do crescimento econômico do desenvolvimento social e cultural da sociedade e país.

De acordo Soares (2001), a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil “se insere nesse contexto: em meio à sua desvalorização e à indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito”.

Observa-se a atuação de movimentos sociais e populares em experiências educativas, destacando-se também a presença dos meios acadêmicos. Estas iniciativas são caracterizadas por denso universo, atravessado por possibilidades e necessidades variadas em que o processo de alfabetização e escolarização não se completam.

Pode-se dizer que pouco se fez no sentido de atender adultos que tentaram muitas vezes voltar para a escola, pois os programas voltados à EJA no Brasil tornaram-se reféns de uma situação que durante décadas fez desse assunto um discurso político rentável e desconectado de compromissos reais. Nesse sentido Torres (1994 apud HADDAD 2001 p. 198) afirma que:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação proporciona para a sociedade. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdos, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil cabe aqui ressaltar, surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, onde sua principal função era a de formar indivíduos que agissem como “máquinas”, sem nenhum senso crítico.

Nesse período a única proposta de educação que formasse cidadãos críticos foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que foi dilacerada pelo regime militar. Inúmeros programas de EJA educação de jovens e adultos, após a experiência freireana foram desenvolvidos, mas não eram valorizados por parte dos governantes, pois a esses importava a formação de mão de obra e não o conhecimento adquirido.

É necessário dialogar sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, pois, é fundamental que o docente da EJA esteja embasado teoricamente no sentido de favorecer o diálogo aberto, visando à produção e a utilização das múltiplas linguagens. Portanto se ainda há índices altos de analfabetismos no país, no estado e no município precisamos discutir estratégia para contribuir para a diminuição desses índices.

No capítulo seguinte apresentamos o percurso metodológico empreendido para o desenvolvimento da pesquisa.

.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO PELOS CAMINHOS DA PESQUISA PARTICIPANTE (P P) NATUREZA PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Nesse capítulo, apresentamos o percurso coletivo empreendido que compuseram essa pesquisa, mencionando concepções de pesquisa, sua natureza princípios e processos metodológicos empreendidos, para construção da pesquisa e compreensão do objeto de estudo, as etapas seguidas, a contextualização do campo e dos sujeitos da pesquisa, assim como a proposta e as técnicas para a coleta e análises dos dados. Pesquisar é delinear um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, tendo por base procedimentos racionais e sistemáticos. A escolha desses procedimentos metodológicos foi bastante significativo pois favoreceu um olhar reflexivo sobre a problemática, proporcionando à concretização dos objetivos que foram estabelecidos.

2.1 A PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA

A pesquisa científica constitui-se em uma ferramenta para a obtenção de conhecimentos, para a elaboração de diagnósticos, para se medirem necessidades, expectativas e motivações das populações (Barro; Lehfeld, 1999; Tobias, 1992).

Na organização de um processo investigativo em educação, precisamos optar por um tipo de pesquisa, assim optamos pela pesquisa aplicada, pois é o tipo de pesquisa voltada para gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução específica. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78) a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimentos para aplicação de seus resultados, com o objetivo de [...] “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Quanto ao objetivo geral, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa explicativa, que segundo Gil (2002) tem como proposta identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Concebe o tipo que mais aprofundado conhecimento da realidade, porque busca explicar a razão, o porquê e os significados.

Iniciamos com a pesquisa bibliográfica e fichamento: a pesquisa bibliográfica consiste na busca e seleção das principais informações necessárias ao desenvolvimento do estudo. As aquisições dessas informações foram feitas em bancos de dados, livros, realizando um levantamento bibliográfico, leituras e fichamentos para organização das informações.

Prosseguimos com a coleta de dados etapa na qual fizemos a caracterização do campo, através de um diagnóstico do campo de estudo. Organizamos uma análise dos achados e em seguida fizemos uma síntese dos problemas.

Contudo, elaboramos um plano formativo para discutir os problemas achados e articulando com as teorias. Na discussão foram apresentados os resultados por tabelas, quadros e sínteses, realizadas as análises. A discussão é a parte do trabalho na qual foram feitos pelos pesquisados e os participantes a confrontação dos resultados obtidos na pesquisa com os existentes na literatura. Buscamos identificar semelhanças, diferenças, comportamentos dentro ou fora dos padrões esperados, para os quais foi produzida uma explicação plausível com o arcabouço teórico disponível. Na conclusão parte final do trabalho, apresentamos uma resposta à problemática dos fatos.

Nesse sentido, delineamos o procedimento metodológico, explicitamos nosso entendimento sobre pesquisa qualitativa, caracterizando a abordagem desta pesquisa como Pesquisa Participante. Procuramos, também, especificar nossos instrumentos de coleta de dados (entrevistas semiestruturadas, observação participante, roda de conversas e diário de campo), bem como o método utilizado para análise desses dados.

2.2 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

O estudo a ser desenvolvido adotou a perspectiva qualitativa, justifica-se por: facilitar novas descobertas, pois segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa facilita o estudo de novos conhecimentos por parte do pesquisador, fazendo com que haja a possibilidade de analisar os dados e as informações criando novos significados, avaliando as novas possibilidades surgidas, refazendo caminhos.

Além disso, como aponta Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa, segundo Fonseca (2002), tem sua gênese nas palavras métodos, que significa organização, e logos, estudo sistemático,

ou seja, etimologicamente, a metodologia constitui-se no estudo dos caminhos a serem percorridos. Minayo (2007, p. 44) assim define metodologia:

Como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Assim, tendo em vista o objetivo de nossa investigação, fez-se necessária a escolha de um enfoque metodológico que nos possibilitasse reflexões acerca do processo de formação continuada vivenciado por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, do estado da Bahia, no contexto da formação continuada do professor da EJA uma reflexão sobre a sua prática pedagógica apoiada nas contribuições de Freire. No que tange à participação do sujeito, professor da EJA, durante a pesquisa, priorizamos no decorrer do processo, que ele compartilhasse dos momentos de reflexão, contribuindo para seu próprio processo de formação.

Nesse contexto, entendemos que esta investigação apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, visto que, essa perspectiva metodológica surge em oposição àquelas que buscam simplesmente a quantificação. De acordo com Minayo (1999):

Os autores que seguem tal corrente [qualitativa] não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis, (MINAYO, 1999, p. 24).

Numa abordagem qualitativa o pesquisador procura utilizar-se de meios que lhe permitam compreender crenças, valores, atitudes e hábitos dos sujeitos envolvidos, considerando sua experiência e suas vivências, atentando-se para cada detalhe que possa contribuir para a constituição da pesquisa.

Nesse sentido, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (1994, p. 49).

Dessa forma, com a intenção de analisar e construir coletivamente uma proposta de formação para os professores da Fase I da EJA no município de Lauro de Freitas nos aproximamos de uma abordagem teórica metodológica capaz de permitir um olhar mais direto

do contexto a ser estudado, diálogos constantes com os sujeitos da pesquisa, destacando as questões particulares da formação de professores da EJA e que são identificadas pelos sujeitos do estudo. No caso da prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas classes de EJA, através de um diário de campo.

Assim, o caminho da metodologia de trabalho nesta pesquisa é o da abordagem qualitativa porque temos a mesma compreensão de Bogdan quando citado em Triviños (1987), que nos alerta para o fato de a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave de todo o processo.

Pode-se entender pela reflexão de Ludke e André (1986), que nessa abordagem de pesquisa, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, propiciando um contato direto entre pesquisador e objeto de estudo. Os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, de situações, de fatos, enfim, de tudo que for considerado relevante para a pesquisa. O trabalho de descrição foi muito importante nesse estudo, pois foi principalmente através dele que os dados foram coletados. Trata-se então de um estudo descritivo que, segundo Gil (1999, p.42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis (...) entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm o objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc.

Neste sentido, ao optarmos pelo estudo descritivo que proporcionou a interpretação das informações coletadas através dos diálogos e possibilitou a compreensão do problema de pesquisa, que em nossa pesquisa foram: a observação participante, as entrevistas e os diálogos, o perfil dos professores e as representações sociais dos mesmos.

Com a pesquisa exploratória foi possível uma maior familiaridade com o problema quando fizemos o levantamento bibliográfico, dialogamos com as pessoas do campo de estudo para um melhor entendimento do problema pesquisado. Assumindo a forma de pesquisa participante.

Dessa maneira, as autoras Ludke e André (1986) enumeram um conjunto de características básicas que identificam a pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen, no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1982 p. 49), são elas:

- 1) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos.

3) A preocupação como processo é maior que com o produto.

4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.

5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, a abordagem de pesquisa qualitativa compreende técnicas que visam descrever e interpretar componentes do contexto que está sendo estudado, permitindo ao pesquisador um contato direto com o objeto de estudo e os sujeitos, possibilitando maior liberdade de pensamento na composição de sua pesquisa. Assim o caminho da metodologia de trabalho nesta pesquisa é o da abordagem qualitativa porque temos a mesma compreensão de Bogdan quando citado em Triviños (1987), que nos alerta para o fato de a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave de todo o processo.

A opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa se fundamenta, no fato de concebermos, que esta, possibilita uma melhor e maior aproximação com o tema, com vistas para coleta de dados e a análise que se pretende.

Nessa abordagem metodológica evidencia-se o processo da investigação e não o produto final. Dessa forma, o pesquisador procura utilizar recursos que oportunizam conhecer e compreender as experiências e os saberes dos sujeitos envolvidos, o que implica em uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

2.3 A PESQUISA PARTICIPANTE: CONCEPÇÕES PRINCÍPIOS E AÇÕES

Após apontar a abordagem, faz-se necessário caracterizarmos o tipo do estudo. Nesta perspectiva, opta-se por trazer elementos da pesquisa tipo participante, apoiada nos escritos de Brandão (1990; 1999). Permitindo assim, apreender os conhecimentos e construir novos saberes nessa relação de sujeitos participantes, portanto, possibilitando contribuir para uma formação de profissionais e pessoas mais responsáveis socialmente com a preservação da vida humana. A pesquisa participante, de acordo com Fals Borda (1983, p. 43) é a:

[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. E a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

A pesquisa participante foi foco de estudos de vários teóricos, especialmente na América Latina, cujos principais nomes ligados a ela estão os de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, João Bosco Pinto, Guy Le Boterf, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros,

Conforme evidencia Demo (2008), é na década de 1960 que se propaga o interesse em torno da pesquisa participante em várias regiões do mundo, destacando-se grupos latino-americanos, asiáticos e africanos. No Brasil, a atenção a essa modalidade de pesquisa ocorre a partir dos anos 70.

A partir de então, muitas pesquisas foram (e vêm sendo) construídas com base em suas premissas, isto é, com vistas à produção de conhecimentos críticos e politicamente engajados, tendo como eixo central as contradições existentes na sociedade capitalista, evidenciando as condições de vida e de opressão dos sujeitos, tornando conhecidas suas histórias e suas experiências.

O modo, portanto, como essas pesquisas vêm sendo planejadas e construídas diferem-se. Porque há uma diversidade de instrumentos e de técnicas que possibilitam ao profissional ou pesquisador operar a coleta de informações e de dados e, conseqüentemente, aprofundar-se na realidade investigada. Conforme Minayo (1993), a produção do conhecimento na pesquisa participante não se faz de modo isolado do sujeito, mas em presença e implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas.

A opção metodológica por um estudo que contemplasse elementos da pesquisa participante se encontra nas características singulares aos referenciais teóricos da Educação Popular, tais como uma opção clara pelas transformações sociais das classes populares, de um saber construído junto à cultura popular como possibilidade de transformação, com as pessoas dessas classes, não no sentido vertical, mas sim horizontal, em que todos ampliam sua compreensão de mundo, num processo participativo e educativo. Aonde “juntos vão dando forma e conteúdo (crítico) a um mundo mais justo; educação que se faz na práxis, na reflexão e na ação.” (FREIRE, 2003). E como nos diz Hurdato (1993, p.44-45):

[...] é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permite levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria “sobre” a prática. Assim, uma prática de educação popular [...] (toma a própria realidade e a prática transformadora sobre essa realidade) como fonte de reconhecimentos, como ponto de partida e de chegada permanente, percorrendo dialeticamente o caminho entre a prática e sua compreensão sistemática, histórica, global e científica..

A pesquisa participante abordada por Brandão (1999) nos coloca que existe algo oculto nas teorias, que somente quando se pensa sobre a prática é possível revelá-la, sendo

necessário e uma premissa o pesquisador conhecer com profundidade, estar envolvido e comprometido com aquilo que quer pesquisar.

Justificam-se também por elementos da pesquisa participante como opção metodológica, à alternativa as pesquisas tradicionais. Os três elementos favoráveis apontados por Brandão (1999 p. 223-224), sobre a produção do conhecimento no trabalho popular, são:

[...] Primeiro: a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos das classes populares... Serem os produtores diretos, ou pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe, um saber que nem por ser popular deixe de ser científico. Um saber que oriente a ação coletiva e que justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista. Segundo: o poder de determinação do uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas. Terceiro: o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e do seu agente profissional de saber, no “trabalho com o povo” que gera a necessidade da pesquisa, e na própria pesquisa que gera a necessidade da sua participação.

Dessa forma, através da ação do pesquisador de mediador e promotor de práticas de mediação, ocorre a reflexão, onde essa ação deve se configurar em um projeto político a fim de transformações estruturais, na vida política local, regional e nacional (essa chamada de libertação) através do poder. Como? Com a produção coletiva, analisa, discute o significado, o conhecimento gerado e o seu uso direto (relatórios, novas discussões na escola). Todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório. Conforme Minayo (1993), a produção do conhecimento na pesquisa participante não se faz de modo isolado do sujeito, mas, em presença implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas.

A opção por desenvolver a construção dos dados através dos diálogos formativos com os professores da EJA, foi uma experiência bem sucedida quando integramos as referências de Minayo (2007), com as experiências de pesquisas participantes descritas por Brandão (1999), onde os encontros se objetivaram na temática do estudo, permitiu o diálogo e construção de novos saberes na interação entre os sujeitos participantes.

É importante salientar que como se trata de um estudo qualitativo, a variedade e profundidade dos materiais produzidos durante todo o processo de construção desse conhecimento se mostra muito importante. Os instrumentos utilizados na construção do corpus da pesquisa foram os diálogos com pessoas relevantes no meio pesquisado, com o uso de registro em diário de campo organizado; observação livre com registro escrito; questionário de levantamento de dados, respondido pelos participantes da pesquisa.

Na proposta, foram definidos os temas para planejamento das ações que contribuiriam para a formação dos professores, tendo como referência as especificidades da EJA. Na perspectiva da pesquisa participante, as atividades foram planejadas coletivamente e implementadas com os participantes da pesquisa.

A intenção da pesquisa foi conhecer o fenômeno da formação de professores da EJA na Rede Municipal de Lauro de Freitas, através da análise e articulação de um projeto de intervenção na formação docente. Por se tratar de um estudo qualitativo será utilizada a análise de discurso como técnica apropriada para construção da análise dos dados, de forma a manter o rigor metodológico e para realizar esta etapa, Laurence Bardin (1977) é a autora que traz referência para subsidiar as inferências realizadas a partir dos dados obtidos durante o estudo.

Com relação à reflexão sobre formação inicial e continuada de professores, consideramos importantes as contribuições de Paulo Freire (1998, 2002) e Miguel Arroyo (2006, 2007), Leôncio Soares (2004, 2007), Jaqueline Ventura (2012), Maria Margarida Machado (1998, 2000, 2001, 2002), Antônio Nóvoa (1999), Paiva (2001), Gadotti (2001), Haddad (2002), Fávero (2006), Barros (2011), Imbérnon (2002), Tardif (2001), Amorim (2015), Faria (2013), Reis (2009), além de marcos legais da área.

A Pesquisa Participante permitiu envolver os sujeitos da pesquisa nas técnicas e instrumentos utilizados no estudo o que facilitou a composição das informações igualmente como identificar as origens do problema e a construção coletiva das possíveis soluções.

Nessa perspectiva, os professores que participaram ativamente de todos os momentos de discussões, análises de documentos, fichamentos e apontamentos da literatura básica, selecionada e sistematizada foi as poucos percebendo possíveis mudanças relacionadas à sua prática pedagógica. Eles participaram ativamente do planejamento de todas as atividades para a construção da proposta formativa e perceberam a importância do diálogo. Essas atividades foram sempre precedidas e sucedidas de um período de observação. Dessa forma, as observações tiveram um papel muito importante, pois serviam de suporte para o planejamento das novas atividades.

É de suma importância destacar que o olhar investigativo, presente nessa pesquisa, considerou a reflexão conjunta entre professores sujeitos e pesquisador, uma vez que oportunizou espaço para um processo de reflexão constante sobre a prática educativa dos professores, discussões e planejamentos de atividades que contribuiriam tanto para a formação dos professores. Nesse contexto, concordamos com Brandão (1987) quando afirma que:

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe da sua história. Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que “auxiliares de pesquisa” aplicassem centenas de questionários apressados entre outros que, escolhidos através de amostragens ao acaso “antes”, seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos “depois”. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância no interior do seu cotidiano. Então a observação participante, a entrevista livre e a história de vida se impõem. (BRANDÃO, 1987, p. 12)

Enfatizamos que durante todo o desenvolvimento da pesquisa ocorreu a participação plena dos professores na análise de sua própria realidade, ou seja, de sua prática pedagógica cotidiana, buscando contribuir para a formação continuada por meio de dinâmicas e leitura de textos de Freire e outros teóricos como recursos para a reflexão. Utilizamos instrumentos diversos para a coleta de dados, visando diferentes visões.

A pesquisa participante é classificada por DEMO (1995) como uma “metodologia alternativa”, sedimentada em uma avaliação qualitativa das manifestações sociais, comprometida com intervenções que contemplam o autodiagnóstico (conhecimento, acumulação e sistematização dos dados); a construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados e a organização política da comunidade como meio e fim.

A pesquisa participante é um modelo de pesquisa no qual um grupo, etnia ou comunidade participa na análise de sua própria realidade, com o intuito de promover uma modificação social em benefício dos participantes que são desfavorecidos socialmente. Portanto, é um tipo de pesquisa educacional voltada para a ação.

Para Brandão (1984), a pesquisa participante apresenta um enfoque de observação do meio social no qual se procura uma plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para a melhoria da realidade dos participantes da observação. Estes participantes são as pessoas que sofrem por seu baixo poder aquisitivo, que são enquadradas como os marginalizados e os explorados da sociedade. Trata-se, portanto, de uma ação educativa de investigação e ação social.

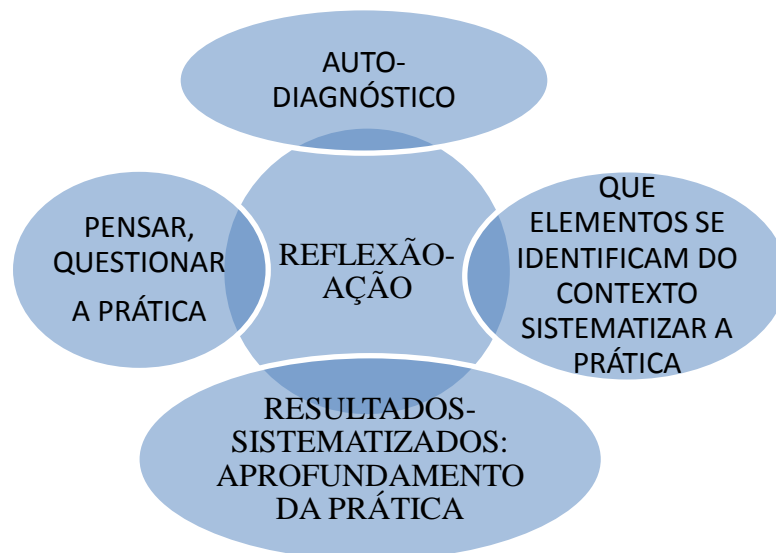
Lakatos e Marconi (1991) definem a pesquisa participante como um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, onde a conclusão e os efeitos são primeiramente vistos na prática entretanto, os mesmos objetivos só serão alcançados com sucesso se houver empenho dos participantes. Os participantes auxiliam na escolha das bases teóricas da pesquisa e de seus objetivos e apresentam as proposições na

elaboração das atividades. Nesse sentido, todos os participantes têm um papel fundamental na organização e desenvolvimento do processo.

Assim, Schmidt (2006), conclui que a pesquisa participante, ao demonstrar o plural e as diversidades que a compõem, é porque este tipo de pesquisa apresenta o caráter de abrigar diferentes modos de viver e pensar, os quais refletem diretamente na produção do conhecimento sobre a diversidade humana.

Nessa perspectiva, a abordagem participante permite a partilha de saber, caminhos de possibilidades, contribuindo para o autodiagnóstico, buscando a visão que o sujeito tem de seu próprio estado, assim como o de sua interpretação do seu contexto real. Brandão (2006) denomina este processo de triplo auto diagnóstico (concepção, conceito e prática a partir desse desenvolvimento de processos que permitam a socialização de ideias, percepções, representações e concepções). O esquema, a seguir, apresenta os percursos das ações participantes.

Imagem 1- Demonstrativa dos percursos das ações participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2017

Uma das potencialidades da pesquisa participativa é a possibilidade de compreendermos a realidade para além de sua explícita aparência, de forma dialética para alcançar o consenso dos principais pontos do diagnóstico e de sua priorização das atividades escolhidas para o desenvolvimento do estudo.

Um dos pesquisadores que mais contribuiu para popularizar a pesquisa foi Brandão (2006), uma referência fundamental para quem compreende a pesquisa como um processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos na ação transformadora e emancipadora.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi preciso entender sobre os princípios para a realização de uma pesquisa participante, portanto, no tópico a seguir tecemos sobre os princípios.

2.4 PRINCÍPIOS PARA REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE

Para Brandão (2006, p. 103), a pesquisa centrada na perspectiva participante focaliza em três temas essenciais em relação à identidade epistêmica, sendo o primeiro a ação transformadora do problema. O segundo é a produção do conhecimento: como se dá a confrontação entre o conhecimento científico e o popular? E a definição de formas para a socialização. E, por fim, a participação dos participantes no que diz respeito a sua inserção no processo.

Conhecer a realidade vivencial e a história da comunidade tornou-se fundamental para a efetivação da proposta de formação que foi escolhida por todos os participantes da pesquisa.

A proposta não foi imposta, todos participaram da construção. O processo foi participativo e democrático. Assim, a pesquisa da realidade passa a ser utilizada como elemento desencadeador de todo processo de desenvolvimento da proposta de formação. O grupo de educadores a partir da pesquisa, respeitando o direito pelo acesso aos conhecimentos científicos, elenca os conteúdos significativos. O processo da Pesquisa Participante, a interação com os sujeitos sociais e a visão de perspectiva emancipatória contribui para a construção e releitura das ações.

Alarcão (2003), reconhece que as potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo individualmente, deve-se transportar para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da escola. Assim, nesses contextos formativos com base na experiência a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18)..

Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.

A reflexão conforme o autor acima é um instrumento que poderá dinamizar a teoria e a prática e assim transformar.

Concordando com ele, Tardif (2007, p. 52) afirma que é dessa forma, a partir destas relações com os seus pares, com o coletivo, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Dessa forma, as certezas que são produzidas no dia-a-dia, subjetivamente, devem ser objetivadas sistematizadas, organizadas, para, como diz este autor, “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]”

O saber da experiência na docência mostra-se também um saber coletivo dos professores e para os mesmos em sua atividade docente, os professores assumem um papel de auto formação, ou seja, que os professores possam aprender ao seu próprio ritmo a medida que estes entendem-se como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica .

Essa compreensão leva-nos a perceber que os professores podem estar além da visão de executores de programas e currículos, ou simplesmente de fornecedores de problemas de pesquisa aos intelectuais pesquisadores, ou seja, simples objetos de pesquisa para outros. Podem também ser produtor de conhecimento e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa.

Dessa forma, nas práticas de desenvolvimento de pesquisas participante, primamos por alguns princípios considerados como fundamentais no processo de construção do conhecimento, quais sejam: escuta sensível, a reflexão-ação, a dialogicidade, a partilha do saber, a disciplina e o rigor científico. A escuta, tal como observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento (Brandão,2006, p, 106).

Utilizar a escuta sensível, em processos de pesquisa participante, significa compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. A perspectiva científico-clínica da escuta sensível, segundo Barbier (2002), acontece durante a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual

Assim, trazemos Freire (1991, p. 135), ao afirmar:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

No entanto, deixamos claro que não significa que anulamos a posição do outro mais sim respeitamos e discutimos para chegar a um consenso do que é relevante para o contexto.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, como analisa Pérez Gómez (1992) é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

A reflexão-sobre-a-ação, para Schön,(2000) está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica.

Esses três processos descritos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação – constituem-se para Alarcão (1996), o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática. Esses processos não são independentes, mas sim, complementares para garantir uma intervenção prática racional.

Assim, a dialogicidade para Freire (2005) significa que os homens devem ser sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Não há diálogo se não há humildade. A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens, que em comunhão, buscam saber mais.

Portanto Freire (2005, p.77) “[...] a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade”. Este tipo de educação demanda uma “práxis”, em um processo indissociável por meio do diálogo entre os homens com ações e reflexões, que implicam na existência do amor e da humildade para transformar o mundo. Segundo Freire (2005,p. 25), o processo de formação é inacabado: “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Reforçando as ideias de Freire: Imbernón (2010), considera que é preciso que a formação transite em direção a uma abordagem mais transdisciplinar. E que é necessário uma formação que facilite a capacidade de reflexão sobre o que se faz, já que isso põe em evidência aquilo que se acredita e se pensa, e que ainda dote os professores de instrumentos ideológicos e intelectuais, para que possam compreender e interpretar a complexidade em que vivem.

Frente a essa perspectiva, entende-se que a formação docente se trata de um espaço de articulação e reflexão discursiva da realidade, no qual o professor é compreendido como sujeito agente e convergente, entre os alunos e seus pares, desencadeando uma diversidade de saberes e atitudes.

Partindo da premissa de que é a partir do efeito mobilizador das palavras que, segundo Bakhtin (2006, p. 115) “[...] defino-me em relação ao outro”, o processo de formação inicial e continuada de educadores, compreende não apenas a face da aquisição de conceitos, mas abrange um aspecto mais alargado e intrincado pela dimensão do ato reflexivo do pensamento.

Ao assumir como caráter dialógico sua relação com o processo de formação docente, entende-se que, de acordo com Balzan (1996, p. 38), “[...] mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”, que pode ser compreendido pela articulação da linguagem.

Assim, ao longo de todo processo participante, o diálogo adquire uma importância fundamental, pois tende a destruir relações verticalizadas, estas alicerçadas na imposição e no autoritarismo do pesquisador.

A partilha do saber conforme Brandão (2006) é um convite a muda de lugar, de olhar e se possível mudar de pensar. É um convite feito a várias vozes e seguindo vários estilos, para que aprendamos a não pensar o outro através de nós mesmo.

A disciplina no decorrer do desenvolvimento da pesquisa é importante para o cumprimento do tempo estabelecido. A rigorosidade científica é importante para todos que fazem parte da pesquisa participante os e (pesquisadores e sujeitos da pesquisa) precisam ter uma postura pautada no rigor científico, ou seja, é preciso que os envolvidos tenham consciência que o campo da pesquisa envolve regras, procedimentos, requisitos, os quais precisam ser cumpridos, no sentido de se consolidar um estudo de cunho científico (BENINCÁ et al., 2002).

2.5 AÇÕES DA PESQUISA

A Pesquisa Participante (PP), é centrada na participação ativa dos sujeitos e, para a análise dos resultados, foram utilizados quatro momentos sugeridos por LE Boterf. Sendo eles:

Quadro 1: Momentos da pesquisa

Fases	Ação
No primeiro momento estabeleceu-se a montagem institucional e metodológica da Pesquisa Participante	Planejamento prévio entre os professores da EJA, discussão das fases do projeto.
No segundo momento, foi realizado o estudo preliminar da população envolvida, para posterior reformulação do problema	Discussões mediadas pelo pesquisador com os professores em que os mesmos foram questionados e provocados sobre a sua prática e problemas enfrentados
No terceiro momento fizemos a relação com o tema em estudo e os problemas identificados	Exploração dos assuntos levantados no estudo preliminar pelos professores em suas práticas; debate acerca da relação entre práticas e os desafios para desenvolvê-las. (Análise crítica) como prioritários para a procura de soluções
No quarto momento (realização do plano de ação), deu-se a construção final.	Exposição e discussão do plano de ação construído pelos professores, em grupos de discussão e plenárias, nos quais se utilizou textos de Paulo Freire; Pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia. A importância do ato de ler. Foi organizado também um espaço para um Feedback para os professores. (Reconstrução) Articulação teoria e prática. Foi organizado também um espaço para um Feedback para os professores. (Reconstrução) Articulação teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado por Le Boterf (1976)

No âmbito da observação participante, o campo empírico é entendido como um espaço tempo de problematização parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, como complementação de contextualização os documentos são usados para complementação da informação e explicitar suas vinculações mais profundas. A pesquisa participante insere-se na

pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização.

Nesse sentido, Brandão, (2006) esclarece que a pesquisa participante é uma referência fundamental para quem compreende a pesquisa como um processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos na ação transformadora e emancipadora, portanto, foi preciso modificar alguns procedimentos no decorrer das atividades, de acordo com as necessidades do processo de produção do conhecimento.

2.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA ACESSO E ESCOLHA

Os sujeitos da pesquisa na fase exploratória foram: o Secretário Municipal de Educação, 23 Gestores e 23 Coordenadores da EJA que contribuíram com as informações dos dados da rede e das escolas para a construção do diagnóstico e os professores da Fase I EJA, que foram os sujeitos da nossa pesquisa.. A fase da pesquisa participante, que correspondeu aos diálogos, envolveu os Gestores e Coordenadores na primeira etapa e os 10 professores na segunda etapa.

Para compreender sobre o perfil dos professores da pesquisa, organizamos um quadro com informações sobre eles e apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 2- Informação sobre os professores participantes da pesquisa.

NOME	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUA DA / PÓS	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA EM EJA	VÍNCULO
A	8	Negra	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	03	3	Efetivo
B	1	Branca	Pedagogia	Psicopedagogia	12	2	Efetivo
C	2	Branca	Pedagogia	Neuropsicologia	13	3	Efetivo
D	8	Negra	Pedagogia	Psicopedagogia	30	08	Efetivo
E	2	Negra	Pedagogia	Psicopedagogia	06	06	Efetivo
F	6	Negra	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	05	05	Efetivo
G	8	Negra	Pedagogia	Psicopedagogia	08	08	Efetivo
H	4	Negra	Pedagogia	Psicopedagogia	11	11	Efetivo
I	1	Negra	Pedagogia	EJA	27	24	Efetivo
J	0	Negra	Pedagogia	Psicopedagogia, Gestão e em EJA	27	15	Efetivo

Fonte: elaborado pela Pesquisadora a partir das informações levantadas, em 2017

Nesse **quadro 2**, verificamos que todos os professores que fizeram parte da pesquisa são efetivos na rede municipal, não há no primeiro segmento da EJA professor temporário, portanto, não há rotatividade de professor, porém quando falamos em formação de professores todos informaram que a rede não tem uma política de formação continuada para EJA. Assim, refletimos sobre a importância da formação dos professores para contribuição na qualidade da educação. Quanto à formação inicial, são todos graduados em Pedagogia. A gestão da escola no turno da EJA é de responsabilidade de um vice gestor juntamente com a coordenadora pedagógica, a quem cabe a orientação didático-pedagógica das atividades destes

professores. Um aspecto relevante para qualidade da prática pedagógica da EJA diz respeito à seleção dos professores.

A adesão ocorreu mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE). Para o acesso aos sujeitos, não tivemos nenhuma dificuldade. O local escolhido para a realização desta pesquisa foi, três escolas situadas em Portão e que atendem à EJA, integrante da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, na modalidade da EJA.

A escolha dessas escolas justifica-se, pelo fato de estarem vinculados à trajetória profissional da pesquisadora, atuando na condição de professora, Supervisora na modalidade da EJA, e um outro aspecto foi a acessibilidade. Durante a trajetória de atuação no exercício das respectivas funções, a questão da formação e das práticas pedagógicas nos inquietava, provocando anseios, questionamentos e reflexões, daí a escolha como objeto da pesquisa. No que diz respeito aos professores, a escolha deu-se pelo fato da necessidade de dialogar com os mesmos diante de toda a diversidade e que se encontra a modalidade na rede municipal de ensino.

Salientamos que os professores sujeitos da pesquisa têm assegurado a redução da sua carga horária, atuando 12 (doze) horas em sala de aula e 8 horas dedicado a sua formação e planejamento, porém, não existe um espaço instituído pela rede para essa formação. Essa redução foi conquistada diante de muita luta dos profissionais da educação junto ao sindicato que representam a classe no município. Essa luta objetivou uma melhoria na qualidade da educação. A carga horária de trabalho declarada pelos sujeitos da pesquisa na sua maioria é de sessenta horas semanais. Todos são professores efetivos da rede, tem graduação em pedagogia.

2.7. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos básicos utilizados para a coleta de dados foram: o questionário, pois permitiu recolher informações sobre o perfil dos professores e os desafios presentes na sua prática pedagógica. A seguir, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, a observação participante e a roda de conversa. Os tópicos apresentados a seguir tratam do detalhamento de cada um desses instrumentos.

2.7.1 O questionário

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), o questionário, é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de informações, consistindo em uma série de perguntas que podem ser fechadas, quando apresentam alternativas para respostas; abertas, quando não apresentam alternativas para resposta e mistas, quando combinam parte de perguntas fechadas e parte de perguntas abertas.

Optamos por utilizar o questionário como fonte complementar de informações na fase exploratória da investigação. Ele foi aplicado aos professores com o objetivo de identificar a formação inicial e continuada, concepção de EJA e como eles percebiam e avaliavam a formação que a rede municipal desenvolvia prática, ingresso na modalidade, tempo de formação. Esse instrumento nos possibilitou conhecer melhor os professores ea rede municipal de Lauro de Freitas.

O questionário, que se encontra no Apêndice B, foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, com o propósito do seu preenchimento não se tornasse muito exaustivo e, ao mesmo tempo, que não limitasse às respostas dos sujeitos. Ele compunha-se de 2 perguntas abertas e 08 perguntas fechadas, todas voltadas para a compreensão da formação dos professores e o contexto.

2. 7.2 A entrevista

A entrevista foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados, com o objetivo de diagnosticar a EJA no Município de Lauro de Freitas que foram aplicados ao Secretario de Educação, Gestores, Coordenadores e aos 10 professores. Com este diagnóstico prévio, a etapa seguinte foi a realização de uma roda de conversas com os professores da EJA; essas entrevistas ocorreram em 4 de abril de 2016 com o secretario e coordenação da EJA e nos dias 5 e 6 de abril de 2016 com os gestores, coordenadores e professores objetivando levantar dados concernente a EJA no município. As entrevistas seguiram a roteiros pré-estabelecidos.

Nos diálogos com o secretario de Educação e Gestores e coordenadores, utilizamos um questionário com 8 perguntas e tivemos como objetivo: Levantar dados atualizados referentes a matrículas e nº de docentes, locais que ofertam a EJA no Município e levantar as

ações que o município vem desenvolvendo concernentes à formação continuada dos profissionais da EJA. Análise de documentos que fundamentam a EJA no município. Os questionamentos aplicados aos sujeitos da secretaria de educação possibilitou um conhecimento amplo do município em relação a: número de alunos, turmas, professores e índices de evasão e reprovação assim foram feito o diagnóstico da situação do campo de estudo.

O tipo de entrevista semiestruturada para Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista é uma ferramenta de investigação utilizada pelos pesquisadores para captar o que os entrevistados têm a dizer sobre o fenômeno em questão, permitindo ao pesquisador avançar em sua investigação, de modo a aproximar-se das certezas. A entrevista possui vantagens sobre outras técnicas de pesquisa pelo fato de possibilitar a captação imediata e corrente da informação que se busca, por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Propicia uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, e, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como importante técnica metodológica que pressupõe um processo de interação, na qual as informações a respeito do objeto social investigado são desveladas pelos sujeitos participantes, resultando um (re)pensar acerca das opiniões, concepções e atitudes sobre determinado assunto. Com esse instrumento, o entrevistador pretende elucidar as informações pertinentes ao seu objeto.

À procura de maiores esclarecimentos sobre essa técnica de coleta de informações, encontrei o conceito de Minayo (1994), o qual destaca que a entrevista consiste em conversas informais entre duas ou mais pessoas com a finalidade de obter informações sobre o objeto de estudo em que a informante fala livremente sobre o tema proposto, limitado, contudo, por um roteiro de questões a serem pontuadas no momento da entrevista. Esta abordagem é escolhida pelo fato de se considerar a fala como:

[...] reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, op. cit. 1994, p. 109).

A entrevista representa uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe fórmula perguntas, com o objetivo da obtenção de dados que interessam à investigação, sendo, portanto, uma forma de interação social propiciada pelo diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar informações e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista como fonte de informações, pode fornecer dados primários e secundários. Para realizar uma entrevista, Bogdan e Biklen (1994) observam que é necessário, antecipadamente, obter autorização da pessoa a ser entrevistada e esboçar sua pauta, que pode ser estruturada de formas diversas, tais como: sondagem de opinião com questionário fechado, entrevistas semiestruturadas, entrevista aberta, entrevista não diretiva e entrevista centrada.

As entrevistas foram escolhidas como estratégia de investigação desta pesquisa por trazerem à tona a percepção dos entrevistados, permitindo obter informações sobre o objeto nem sempre acessíveis ao observador externo. Além disso, trata-se de uma forma de interação social e pode ser usada com qualquer segmento da população, proporcionando o contato direto e descontraído entre o entrevistado e o entrevistador.

Como ressalta Lüdke e André (1986), a modalidade de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com perguntas fechadas ou abertas, numa combinação em que o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas rigidamente pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, como ressalta, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A utilização das entrevistas semiestruturadas não apresenta “[...] imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.” (Lüdke e André, 1986, p. 33)

Esse processo requer flexibilidade por parte do entrevistador, o qual pode interferir acrescentar questões relevantes que não estavam previstas, assim como aproveitar informações. As entrevistas sobre a formação de professores da EJA foram realizadas aos 10 professores das três escolas de Portão. As entrevistas foram compostas por 10 questões (anexo 1), abordando a participação nas formações; as representações iniciais; e a avaliação sobre a formação que são feitas na rede. Abordamos também a formação acadêmica e as experiências em formação dos professores da EJA.

As entrevistas foram realizadas em locais específicos das escolas em que os professores trabalham. As informações colhidas foram transcritas na íntegra. Depois foram

encaminhadas para apreciação e autorização dos entrevistados para que fossem utilizadas nas análises da pesquisa.

Na fase exploratória aplicamos as entrevistas coletivas e individuais utilizando questionários compostos por 10 questões, fechadas, aplicados aos sujeitos da pesquisa, para, a partir daí, construir um diagnóstico descrevendo as dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA. Os objetivos das entrevistas foram: Identificar a formação dos professores e os desafios para desenvolver as atividades pedagógicas. Compreender como estes professores se tornaram Professores da EJA, como conceituam a EJA, as motivações que o levaram a trabalhar na EJA, principais dificuldades que enfrentam nas salas de aula, o que considera fundamental para formação do professor da EJA, e quem são os alunos da EJA?

No diagnóstico realizado para identificação do problema através de conversas com os professores que atuam na Fase I da EJA e no Município de Lauro de Freitas que consiste em levantar os dados do contexto para apropriação das atividades, planos e dados estatísticos do lócus da pesquisa, discutir aspectos da formação de professores e do desenvolvimento das atividades das escolas, dialogando e refletindo a prática pedagógica a partir desta reflexão construir uma proposta de Formação para os professores, refletindo com os teóricos, na busca de descobrir as causas do problema, buscando uma transformação do contexto.

Visando um aprofundamento teórico que conduza a uma reflexão de transformação através de organização e implementação de uma intervenção através do diálogo, e da importância da experiência para a constituição do saber para estes professores, o processo aconteceu em etapas, sendo 6 encontros previamente organizados envolvendo os professores da EJA que atuam na Fase I das três escolas pesquisadas. Nestes encontros, foi utilizado o referencial teórico relacionado a cada tema trabalhado, fazendo sempre a relação com o problema identificado.

A proposta de formação foi avaliada de forma processual e contínua, observações realizadas no local da pesquisa e através de relatos dos participantes em todos os encontros e esta avaliação promoveu para os participantes uma reflexão da práxis pedagógica destes professores. Para avaliação dessa proposta de intervenção, definimos para acompanhamento os relatos dos professores, através da escuta sensível e no final da avaliação foi apresentado os principais diálogos estabelecidos em cada fase da intervenção, através das memórias formativas.

Com esta intervenção, buscamos colaborar com a formação destinada aos professores da fase I que fazem parte da rede municipal de Lauro de Freitas.

2. 7.3 Observação participante

A observação participante foi realizada em contato direto, com os atores sociais. Sendo assim o próprio investigador que teve que provocar reflexões do processo formativo do instrumento de pesquisa, trazendo melhorias significativas para a EJA. Conforme Moreira (2002, p. 52), a observação participante representa “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas, informais e análise documental”.

A pesquisa participante é classificada por Demo (1995) como uma “metodologia alternativa”, sedimentada em uma avaliação qualitativa das manifestações sociais, comprometida com intervenções que contemplam o auto diagnóstico (conhecimento, acumulação e sistematização dos dados); a construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados e a organização política da comunidade como meio e fim. Alguns autores, dentre eles Demo (1995) e Le Boterf (1985), não fazem distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação.

Por outro lado, Thiollent (2000) as diferencia, mas esclarece que não há unanimidade nesta denominação. Segundo este autor, a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma ação planejada (social, educacional, técnica, etc.) que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Para ele, todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária; mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, visto que em alguns casos os pesquisadores se envolvem com os sujeitos.

Mas estes autores coincidem na afirmação de que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante procedem de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional. Ao adotar esta metodologia de pesquisa, a atitude dos pesquisadores deve ser sempre de “escuta” e de elucidação dos diversos aspectos da situação, sem imposição de suas concepções próprias.

2. 7. 4 A Roda de Conversa

Para ampliar a coleta de dados, recorreremos à roda de conversa, pois com este instrumento foi possível ampliar as informações acerca da formação continuada dos professores que foi nosso objeto de estudo e aprofundar sobre as especificidades da EJA, o panorama histórico da EJA, os desafios os quais passam esses professores, suas motivações para trabalhar na EJA.

A Roda de Conversa teve como objetivo ampliar a análise do diagnóstico feito durante a fase exploratória o que possibilitou a construção da proposta de formação continuada para os professores da Fase I da EJA, visando a uma contribuição para a reflexão dos dados encontrados .

Esta etapa do diagnóstico foi a intervenção, que possibilitou ampliarmos as discussões com os diálogos formativos através da roda de conversa com os sujeitos da pesquisa. As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Nesta etapa, foram discutidos os aspectos históricos e a contextualização da EJA no Brasil e em Lauro de Freitas, estabelecendo um estudo aprofundado da perspectiva dialógica de Freire, as especificidades da EJA , a formação continuada, as políticas públicas da EJA.

Na visão Freireana, a educação para a vida e a cidadania é a tarefa primeira da educação libertadora comprometida com a conscientização das massas em situação de opressão. Segundo Freire (2001 p. 13), “[...] a visão de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos da EJA”. Daí, a educação em rodas representa uma aposta, na medida em que o ato educativo contextualizado demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade.

Como metodologia de trabalho com coletivos, a roda de conversa que denominamos de Diálogos Formativos, é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire, seu referencial teórico metodológico da Educação Popular. A seguir realizamos as rodas de conversas em sete encontros de estudo e planejamento com os sujeitos da pesquisa para uma reflexão crítica da ação e a socialização das experiências de cada profissional, este encontros ocorreram quinzenalmente.

2. 7.5 A Análise dos dados

Após o processo de coleta, teve início a etapa de análise dos dados obtidos. Essa etapa é fundamental para a pesquisa, pois dela depende a organização dos elementos que são os fundamentos para a busca da compreensão da problemática da investigação. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 133), esta fase:

Envolve inicialmente a organização das informações obtidas por meio de observações, entrevistas, questionários respondidos, notas de campo, fichas de informações obtidas a partir de documentos, entre outros meios. Sem essa organização ou separação do material em categorias e unidades de significado, torna-se difícil o confronto das informações, a percepção de regularidades, padrões e relações pertinentes.

O processo de organização de informações, separação do material e percepção de regularidades, é chamado de processo de categorização dos dados. Segundo Gomes (2004), a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série.

Fiorentini e Lorenzato (2009,p.134) apontam três princípios que devem ser considerados pelo pesquisador durante o processo de categorização, são eles:

O conjunto de categorias deve estar relacionado a uma ideia ou conceito central capaz de abranger todas as categorias. É altamente desejável que as categorias sejam disjuntas, isto é, mutuamente exclusivas, de modo que cada elemento esteja relacionado com apenas uma categoria. As categorias estabelecidas devem abranger todas as informações obtidas. (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p.134)

Segundo esses autores, para a análise dos dados, o primeiro passo é a construção de um conjunto de categorias que carecem estar relacionadas a um conceito central. Em nossa investigação esse conceito baseia-se em indícios que apontem elementos do processo de formação continuada do professor de EJA Fase I, sujeitos de nossa pesquisa. Nesse caso, consideramos primordial o diálogo com nossos referenciais teóricos em busca da categorização dos nossos dados.

Contudo, Lüdke e André (1986, p. 49) afirmam que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Dessa forma, podemos entender que as percepções do pesquisador, bem como o diálogo com os referenciais teóricos, estão presentes na codificação e caracterização que serviram de suporte para a construção das categorias. Nossas categorias de análise foram levantadas a partir da caracterização e de interpretações, do diário de campo, dos dados obtidos com o questionário, da entrevista transcrita. Assim, podemos definir as categorias que emergiram da análise dos dados desta pesquisa da seguinte forma:

- a) 1ª Categoria - Concepção de EJA: Nessa categoria foram agrupadas todas as unidades de análise relativas às concepções do sujeito da pesquisa a respeito da EJA, antes, durante e após a participação no projeto. Essa categoria representa o momento em que o professor deixa de pensar que não é necessária a formação continuada e compreende a necessidade de formação continuada a partir da reflexão crítica sobre sua prática e as atividades desenvolvidas.
- b) 2ª Categoria – O desenvolvimento em meio às práticas transformadoras: Durante a análise dos dados, suscitados por essa investigação, foram extraídas unidades de análise que evidenciam o processo de desenvolvimento do professor em meio ao processo de reflexão sobre a sua prática, as atividades desenvolvidas e as sugestões dos participantes da pesquisa.
- c) 3ª categoria – O significado da experiência para os professores. Nesta categoria foram agrupadas todas as unidades de análise que evidenciam o momento em que o professor começa a perceber a importância da experiência formativa para sua prática e para o aprendizado de seus educandos. Além disso, procuramos agrupar a essas unidades algumas falas que enfatizam a importância da experiência para a formação continuada.

Esta etapa foi finalizada e os objetivos propostos foram alcançados. Apresentamos uma proposta de formação para os docentes que atuam na EJA na fase I, que se encontra no anexo 9, página 195. Essa proposta intitulada de Diálogos Formativos para professores da EJA foi construída pelos participantes da pesquisa, considerando os temas indicados pelos professores que participaram e colaboraram ativamente de todo o processo.

2.8 O CAMPO EMPÍRICO: APROXIMAÇÃO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa deu-se em três escolas do município de Lauro de Freitas-Bahia, que se localiza na Região Metropolitana de Salvador. As escolas são situadas em Portão, os sujeitos da pesquisa são dez professores que atuam na Fase I da EJA. A

observação dos fatos e dos fenômenos foram feitas, com postura ética, no sentido de recolher os dados.

A apresentação do campo empírico constitui-se em um momento muito importante da pesquisa, pois os estudos nas escolas apresentam contextos e dinâmicas próprias que incidem diretamente nas relações e interações em seu interior. Brandão (1981) esclarece que a pesquisa participante é aquela em que os participantes estão envolvidos em diferentes fases da pesquisa, inclusive na própria definição do problema a ser pesquisado. Segundo ele deve haver uma devolução dos dados ao grupo participante da pesquisa. Ainda nessa concepção, a pesquisa visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria do grupo de participantes.

Nesse sentido, e atentando-se para o fato de que o contexto estudado deve ser tomado como unidade significativa do todo e como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem determinada situação (Chizzotti, 2003), o local escolhido para a realização desta pesquisa foi em 3 escolas situadas em Portão e que atendem à EJA, integrante da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento do processo da pesquisa empírica ocorreu em Três etapas. Na primeira etapa que ocorreu de 11 de abril a 29 de abril 2016, das 8:00 às 10:00h, Ida a Secretaria para solicitar autorização para a realização da pesquisa e a assinatura dos Termos de Autorização Institucional da Proponente e de Autorização para Produção de Dados, conforme Apêndice A, iniciamos assim com uma conversa com o Secretário Municipal de Educação de Lauro de Freitas que autorizou o processo. A seguir fomos encaminhadas para um diálogo com a Diretora do Departamento da Educação Básica e Coordenadora Municipal da EJA, que nos encaminhou para as escolas, porém, combinamos que só iríamos para as escolas após caracterizarmos o município.

Nesta conversa, informamos sobre nossa intenção na pesquisa, a justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos adotados para o estudo, assim como esclarecer sobre o processo a ser desenvolvido, deixando claro que não queremos apenas realizar a pesquisa mais colaborar para uma reflexão-ação. O sentimento que tivemos foi de acolhida e respeito e aceitação para desenvolver o processo da pesquisa.

Continuando o processo, fomos atendidos pela Diretora do Departamento e Coordenadora da EJA por seis dias alternados para coleta dos dados e para caracterização do campo e dos sujeitos. Assim tivemos acesso aos dados como: Número de alunos matriculados, escolas que atendem a EJA, locais de atendimento, índices de evasão,

reprovação e aprovação dos alunos, número de professores por fase e documentos que regulamentam a EJA no município.

Este primeiro contato com o local da pesquisa ocorreu no período de 11 de abril a 29 de abril 2016, das 08h00min às 10h00min, apesar de que já tínhamos conversado anteriormente com a Secretaria de Educação sobre o interesse e os objetivos da pesquisa. Porém, foi possível ampliar nossas conversas no que diz respeito a intenção da pesquisa, esclarecendo sobre o processo desenvolvido, deixando claro que não queremos apenas realizar a pesquisa, mas colaborar para uma reflexão-ação. O sentimento que tivemos foi de acolhida e respeito e aceitação para desenvolver o processo da pesquisa..

Em seguida, fizemos as análises dos documentos que regulamentam a EJA no Município. Os documentos analisados foram a Resolução da EJA, diários, planejamentos. Na análise da resolução que regulamenta a EJA no município, publicada em diário oficial em 20 de dezembro 2010, instituída pelo Conselho Municipal de Educação (CME), conferida pelas leis nº 1287/07 e 1288/07, observamos que a mesma encontra-se bem organizada, necessitando apenas de algumas adequações no componente curricular.

Nos diários de classe, não foi observada nenhuma irregularidade. O planejamento ocorre anualmente com adequações semanais durante as Coordenações pedagógicas. Um outro documento observado, foi o Plano Municipal de Educação (PME). Esse plano, foi reformulado em 2015 e contempla a Educação de Jovens e Adultos com as metas 8, 9 e 10, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) , não observamos neste plano estratégia referente à formação do professor da EJA. A Proposta Pedagógica da EJA encontra-se em construção.

A cidade de Lauro de Freitas possui uma população de 163.449 habitantes (IBGE, 2010). No campo educacional, a cidade conta com 27.695 Centro de Processamentos de dados (CPD) Secretaria Municipal de Educação (-SEMED), alunos matriculados na Educação Básica. Sendo que deste total 3.600 (CPD- SEMED) são alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como índice de analfabetismo um percentual de 8.3%. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade 97,2 %, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município nos anos iniciais do ensino fundamental é de 4.3 e nos anos finais do ensino fundamental 3.6. O município ainda precisa melhorar seus indicadores, que em algumas situações, se encontram abaixo da média nacional avaliada levando-se em consideração todos os municípios.

A cidade localiza-se na Região Metropolitana de Salvador, instituída pela Lei Complementar Federal número 14, de 8 de junho de 1973. É a segunda região metropolitana

mais populosa do Nordeste Brasileiro e a sexta do Brasil. Compreendem os municípios de Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salvador, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz. A Região Metropolitana de Salvador, também conhecida como Grande Salvador, ocupa uma área de aproximadamente 3.000.000 km². Sua população foi estimada, em 2007, em quase 3.600.000 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Imagem 2. Localização do município de Lauro de Freitas-Ba



Fonte: IBGE (08 agosto. 2010) Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em 02 de junho de 2017

O município de Lauro de Freitas localiza-se no estado da Bahia, estende-se por 57,7 km² e conta com 163 449 (IBGE 2010), habitantes no último censo esses habitantes são chamados de laurofreitense. A densidade demográfica é de 2 832,6 habitantes por Km² no território do município. Vizinhos dos municípios de Simões Filho, Salvador e Camaçari. Lauro de Freitas se situa a 22 km a Norte-Leste de Salvador a 10 metros de altitude, e têm as seguintes coordenadas geográficas. Latitude: 12° 53' 38" Sul, Longitude: 38° 19' 40" Oeste.

Imagem 3. Mapa das cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Salvador



Fonte: IBGE (08 agosto. 2010) Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em 02 de junho de 2017

O município de Lauro de Freitas., faz parte da Região Metropolitana de Salvador, instituída pela Lei Complementar Federal número 14, de 8 de junho de 1973. É a segunda região metropolitana mais populosa do Nordeste Brasileiro e a sexta do Brasil.

Compreendem os municípios de Camaçari, Candéias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salvador, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz. A Região Metropolitana de Salvador, também conhecida como Grande Salvador, ocupa uma área de aproximadamente 3.000.000 km². Sua população foi estimada, em 2007, em quase 3.600.000 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Imagem 4. Mapa do município de Lauro de Freitas



O município de Lauro de Freitas está localizado no nordeste do Estado da Bahia, na região conhecida como **Litoral Norte**. Possui uma pequena área, de apenas 60 km², e faz divisa, ao norte, com Camaçari, através do Rio Joanes, e Simões Filho, pelo CIA; ao sul, com Salvador, pela praia de Ipitanga; ao leste, com o Oceano Atlântico; e, ao oeste, também com Salvador. O município conta apenas com o distrito sede, sendo as demais localidades consideradas bairros, como Areia Branca, Buraquinho, Caixa d'Água, Caji, Centro, Ipitanga, Itinga, Jambeiro, Miragem, Portão, Vila Praiana, Vila Mares, Barro Duro, Vida Nova e Vilas do Atlântico.

Lauro de Freitas é considerado um dos municípios mais industrializados da Bahia, ocupando o 3º lugar entre eles e possuindo uma planta industrial baseada em inúmeras "indústrias limpas". Seu comércio concentra-se na Estrada do Coco (BA-099), que corta o município e nas zonas centrais de alguns bairros. O município é bastante marcado pela divisão social. De um lado, pessoas com alto poder aquisitivo, que trabalham e estudam em Salvador, ou na região metropolitana, e que utilizam a cidade como dormitório e/ou lugar de descanso nos fins de semana, por conta das suas belas praias.

De outro lado, pessoas com baixo poder aquisitivo, que em sua maioria trabalham como empregadas domésticas ou serviços gerais em Vilas do Atlântico, bairro rico da cidade, ou em Salvador. O maior contingente é de pessoas das faixas I e II que trabalham e buscam o sustento de suas famílias e uma melhor qualidade de vida já a faixa III é mais reduzida, uma vez que as pessoas ao alcançarem a aposentadoria preferem voltar para suas cidades, já que encontram mais conforto e menor custo de vida. Em relação à escolaridade, sua grande maioria é de pessoas semianalfabetas, que fizeram até a 5ª série e preferiram parar de estudar para poder trabalhar. (PME-2014)

No segmento do turismo, o município apresenta um grande potencial. A região possui um litoral de sete quilômetros banhado pelo Oceano Atlântico, subdividido em três belas praias: Buraquinho, Praia de Ipitanga e Vilas do Atlântico. Há ainda cerca de 22 mil hectares de Mata Atlântica em Área de Proteção Ambiental, apta para o ecoturismo, e um projeto para a construção e um Centro de Convenções.





Nos aspectos educacionais, o município é composto por sete escolas estaduais, 84 escolas municipais, das quais 21 oferecem a EJA sendo que no bairro da pesquisa tem quatro escolas que atendem aos educandos da EJA, destas apenas três oferecem a Fase I. Conforme dados do Qedu/2015), o município tem uma proporção de 31% de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos na rede municipal de ensino.

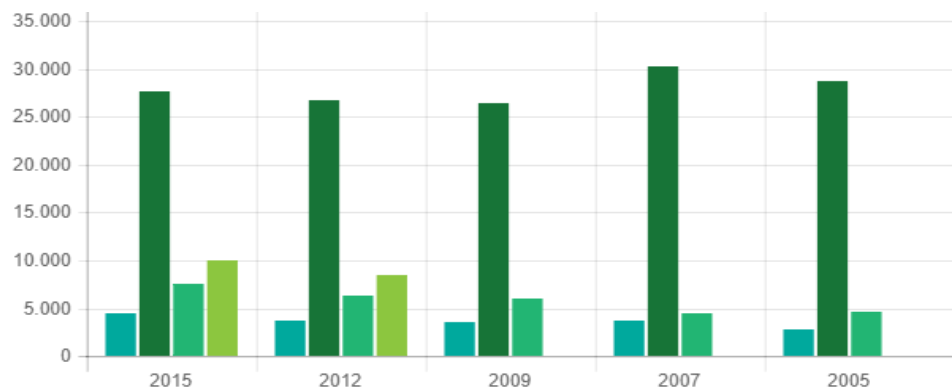
Dos 2.131 alunos, 649 demonstraram o aprendizado adequado. 22%, é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino

Dos 2.117 alunos, 461 demonstraram o aprendizado adequado. (Qedu/2015) Podemos observar que no campo educacional ainda precisamos melhorar estes índices, abaixo vemos algumas informações sobre o município no campo educacional.

Gráfico 1 Matrículas em Lauro De Freitas (2005 A 2015)

Legenda

Ensino pré-escolar 
 Ensino fundamental 
 Ensino médio 
 Ensino superior 



Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015)

Nos aspectos educacionais, o município ainda precisa concentrar esforços para melhorar seus indicadores, que em algumas situações se encontram abaixo da média nacional, levando-se em consideração todos os municípios. No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a média observada foi de 4.3 (a média nacional foi de 5.5).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica vem crescendo a cada aplicação da avaliação.

Tabela 1. IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Lauro de Freitas.

Observado						Projetado				
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2009	2011	2013	2015
3.3	3.8	4.1	4.0	3.9	4.3	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7

Fonte: INEP (2015)

O Município de Lauro de Freitas tem a total responsabilização pela EJA, pelo o desenvolvimento de todas as atividades da EJA. Esta modalidade é assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro, constitui uma alternativa para os cidadãos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo regular por vários motivos, sobressaindo a necessidade de trabalhar. Em Lauro de Freitas, a modalidade é amparada pela resolução nº 04-2010, atualizada em 2015, pela Resolução nº 01/2015. Do Conselho Municipal de Educação- CME.

Entretanto, mesmo havendo uma legislação que assegure e ampare a garantia da modalidade, esta vem sendo oferecida de forma fragilizada. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ainda não conseguiu diminuir os índices de evasão, reprovação e a permanência dos educandos matriculados. Atualmente, a matrícula é garantida em vinte e uma escolas, distribuídas nos bairros do município. Apontamos na tabela dois o índice de analfabetismo no município, na tabela três os dados da matrícula dos anos de (2013 a 2016) e no gráfico dois a relação de escolas que atendem à EJA no município.

Tabela 2. População analfabeta de Lauro de Freitas

Código IBGE	UF	Município	População Analfabeta	Porcentagem
2919207	BA	Lauro Freitas	6.564	8.3%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

O índice de analfabetismo ainda é alto no município entre as pessoas a partir de 15 anos ou mais de idade. Situação preocupante, pois o município vem aderindo aos programas de alfabetização do governo federal e estadual, conforme dados citados anteriormente. Este fato caracteriza como outro aspecto para a mobilização para a pesquisa.

Tabela 3. Dados de matrícula da EJA em Lauro de Freitas (2013 a 2016).

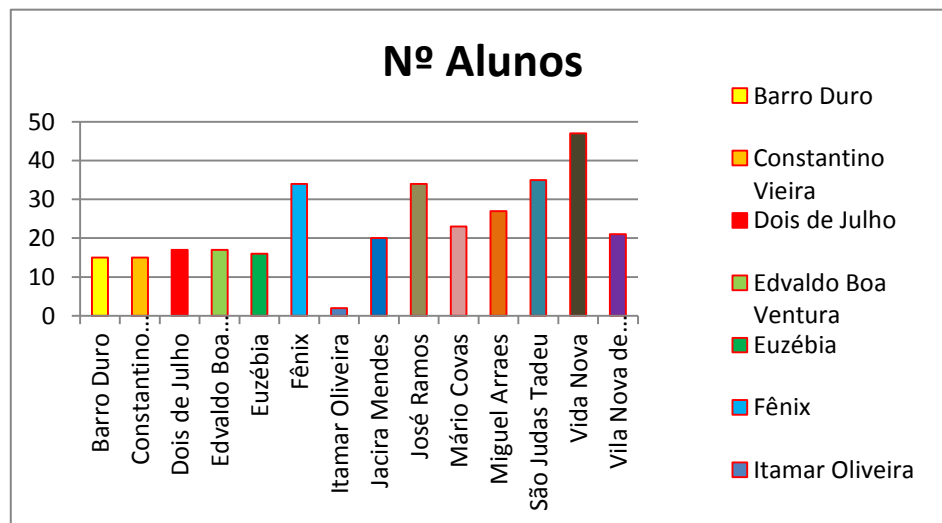
Fase	2013	2014	2015	2016
I	325	465	335	411
II	429	561	465	426
III	989	1.298	1.200	1.123
IV	862	1.276	1.336	1.230

Fonte: Centro de Processamentos de Dados/ CPD/SEMED 2015

A EJA nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental é de responsabilidade do município, porém, essas matrículas apresentam oscilações, conforme tabela acima. O aumento de matrícula, em 2014, ocorreu devido ao fato de que a secretaria fez uma campanha de matrícula ampla nos bairros, iniciando no final do ano de 2013 ao início de 2014, fato que não foi dado continuidade nos anos seguintes. Assim, apontamos a necessidade de que sejam pensadas propostas políticas que venham melhorar o atendimento nesta modalidade.

Na Fase I, são atendidos 335 educandos, boa parte do público da EJA da 1ª etapa da educação básica, denominada na modalidade de Fase I deste modo. Detectamos mais um aporte, a necessidade de garantir a continuidade dos estudos através de praticas contextualizadas, que atendam as demandas do público. Os educandos da Fase I são atendidos em 14 escolas, como demonstramos no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 2. Relação aas Escolas Municipais que atendem a Fase I Da (EJA) e número de sujeitos da EJA matriculados Em 2015.



Fonte: Centro de Processamentos de Dados/CPD/SEMED Lauro de Freitas, Ba., (2015)

No gráfico, observamos que 14 escolas atendem a Fase I no Município das 23 no total que atendem a EJA. Observamos também que das escolas que atendem a Fase I as escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa tem um número de sujeitos da EJA de 15 a 20

Para uma discussão mais detalhada, vamos observar os desempenhos dos sujeitos da EJA do ano de 2015, especificamente a Fase I que vem apresentando uma diminuição do número de sujeitos da EJA e um desempenho ainda insatisfatório.

Percebemos pela tabela acima que ainda é alto os índices de reprovação, transferências e evasão. Daí a preocupação em desenvolver esta pesquisa, tendo com foco os professores da Fase I (anos iniciais) da localidade de Portão, bairro que pertence ao município de Lauro de Freitas, especificamente das três escolas que atendem essa fase.

Dessa forma, iniciamos o estudo realizando encontros com os Gestores, coordenadores, professores da EJA dessa modalidade para sensibilização de toda a rede. Nesses encontros foram sinalizadas algumas fragilidades dos professores desta fase, sinalizaram também que muitos dos educandos eram jovens oriundos do diurno que pela necessidade da inserção no mercado de trabalho ingressam na EJA. Diante desses fatos, precisamos garantir que as práticas desenvolvidas nas salas desses educandos colaborem com o processo da escolarização. Outro fator que possibilitou a mobilização desta pesquisa foi o desempenho dos educandos, Conforme demonstramos na tabela 6, que apresentam índices altos de reprovação, o que merece nossa atenção.

Tabela 4. Desempenho escolar dos educandos da EJA 2015

<i>DESEMPENHO ESCOLAR 2015 - GERAL POR FASE / EJA</i>									
Ano	Aprovação	%	Reprovação	%	Transferência	%	Evasão	%	Total
FASE 1	122	39	79	25	22	7	87	28	310
FASE 2	167	42	76	19	49	12	109	27	401
FASE 3	431	40	198	18	76	7	383	35	1.088
FASE 4	664	51	169	13	60	5	415	32	1.308
TOTAL	1.384		522		207		994		3.107

Fonte: CPD/SEMED Lauro de Freitas, Ba.hia, (2015).

Percebemos pela tabela acima que o município apresenta alto índice de reprovação, transferência e evasão. Fato que impulsionou a pesquisa sobre a formação de professores da Fase I. As questões apresentadas no número de matrículas, os índices alto de reprovação, transferência e evasão na EJA do município reforçam a necessidade de garantia de condições adequadas para a melhoria do atendimento da EJA. Buscando esta melhoria, o município fez adesão aos programas de alfabetização dos governos federal e estadual, implantou o Programa Cuidando da Alfabetização, fez adequação no PME (Plano Municipal de Educação), destacando as metas 8, 9 e 10 do (Plano Nacional de Educação (PNE)).

Neste Plano Municipal de Educação, destacam-se, como diretrizes não só a ampliação da oferta da EJA para os três turnos mas também a oferta de cursos de formação para os professores que atuam na EJA, no sentido de melhorar os índices, adequar as metodologias, diminuir a evasão e as taxas de reprovação e transferências, melhoria de infraestrutura e a garantia de transporte e merenda escolar específica para os educandos da EJA.

No Município, vinte e uma escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos, sendo que destas, quatro atendem sujeitos da EJA no diurno. Diante dos dados apresentados, percebemos que na fase I o índice de aprovação é de 39%, reprovação 25%, transferência 7% e evasão 28%. Daí a preocupação em organizar esta pesquisa diante da necessidade de garantir a continuidade dos estudos através de praticas contextualizadas que atendam as demandas do público. Assegurar a melhoria da EJA, dentre outros aspectos, requer repensar a formação dos professores, assim como reconhecer a formação como um direito que precisa ser garantido para todos os professores.

Desta forma, constituiu-se a investigação sobre a formação de professores da EJA, no município de Lauro de Freitas, que atuam na Fase I. Porém, não seria possível empreender a presente investigação no município, como um todo, optamos por delimitar como sujeitos, os professores da Fase I das escolas municipais localizada no bairro de Portão, já que o mesmo se constitui com um índice muito alto de abandono e transferência. A região de Portão atende a noventa alunos na fase I, distribuídos em três escolas, e em três turmas.

A realização da pesquisa com os professores que atuam nessas escolas é, na nossa concepção, uma estratégia de reconhecimento, socialização de práticas e conhecimentos que podem redimensionar políticas públicas e propostas teórico-metodológicas no campo da formação dos professores que atuam nas instituições, Euzébio de Queiroz, Constantino Vieira e Vila Nova de Portão. Na pesquisa, trabalhamos com os dados de 2015, ano em que foi elaborado o projeto para submissão no Mestrado.

2.8.1 Caracterização das Escolas Estudadas

A escolha das escolas que serviram de palco para esta pesquisa ocorreu em função de ser uma instituição pública, que atendem a aproximadamente 150 sujeitos da EJA oriundos do bairro de Portão em que se localizam relativamente próximos da escola. Outro aspecto é o índice elevado de reprovação e abandono dos educandos e a diversidade dos educandos no que diz respeito ao fator geracional, visto que a modalidade vem recebendo muitos jovens oriundos do diurno que não completam sua escolaridade. Assim, diante dessa diversidade

acentuada dos educandos da EJA, os professores têm uma tarefa complexa para atender e contribuir para o processo da escolarização desses educandos. Apesar desses desafios, é necessário o diálogo sobre as práticas desenvolvidas pelos professores. A seguir, caracterizamos as escolas em que os professores da pesquisa atuam.

Escola Constantino Vieira, fica situada em Portão, à rua Direita de Santo Antônio, s/nº CEP 42700.000 tel. 33699202, tem como código do INEP 29.178576 tem localização urbana. É composta por 31 funcionários, distribuídos nos três turnos, tem 3 salas de aula. A escola não possui organização por ciclos, recebe merenda escolar diariamente da Central da merenda da rede municipal, possui esgotamento sanitário da rede pública, a água também é recebida de rede pública. Atende 169 sujeitos da EJA distribuídos nos três turnos, destes 53 participam da Educação de Jovens e Adultos, sendo que 30 na fase I.e os 116 restantes pertencem ao anos iniciais d 1º ao 5º ano. A escola é adaptada para receber os sujeitos da EJA com necessidades especiais, tem sala multifuncional para atendimento especializado. Possui em suas dependências estruturais; 1 cozinha, 1 diretoria, 3 salas de aula, 1 sala de professores. De equipamentos a escola possui, 1 geladeira, 1 fogão 3 televisores, 3 DVD, 1 impressora, 5 computadores, notebooks e 1 data show, 1 copiadora, internet banda larga. O IDEB da Escola em 2015 foi de 4.3 a escola não alcança a meta estabelecida. Portanto a escola tem o desafio de garantir mais sujeitos da EJA aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Gráfico 3. Evolução do IDEB da Escola Constantino Vieira

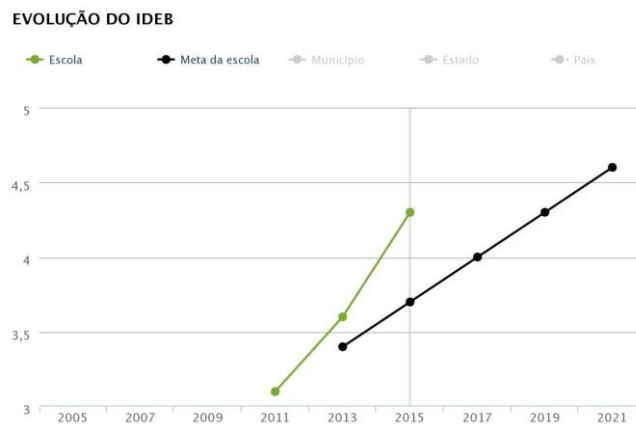


Fonte: Q Edu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Escola de Cadetes Euzebia Brito Cruz, fica situada em Portão, à Travessa do retiro s/nº CEP 42700.000 telefone 33699299 tem como código do INEP 29698.626 tem localização urbana. É composta por 27 funcionários, distribuídos nos três turnos, tem 3 salas de aula, a

escola não possui organização por ciclos, recebe merenda escola diariamente da Central da merenda da rede municipal, possui esgotamento sanitário da rede pública, a água também é recebida de rede pública. Atende 169 alunos distribuídos nos três turnos, destes 31 pertencem a educação de jovens e adultos, sendo que 20 são da fase I. A escola é adaptada para receber os sujeitos da EJA com necessidades especiais, não tem sala multifuncional para atendimento especializado. Possui em suas dependências estruturais; 1 cozinha, 1 diretoria, 3 salas de aula 1 sala de professores. De equipamentos a escola possui, 1 geladeira, 1 fogão 3 televisores, 3 Dvd's,, computadores, notebooks e data show, 1 impressora, 1 copiadora, internet banda larga. O IDEB da Escola em 2015 foi de 4.3 nos anos iniciais da rede municipal atingiu a meta e cresceu, pode melhorar para garantir mais sujeitos da EJA aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Gráfico 4. Evolução Do Ideb Da Escola De Cadetes Mirins Euzébia Brito Da Cruz

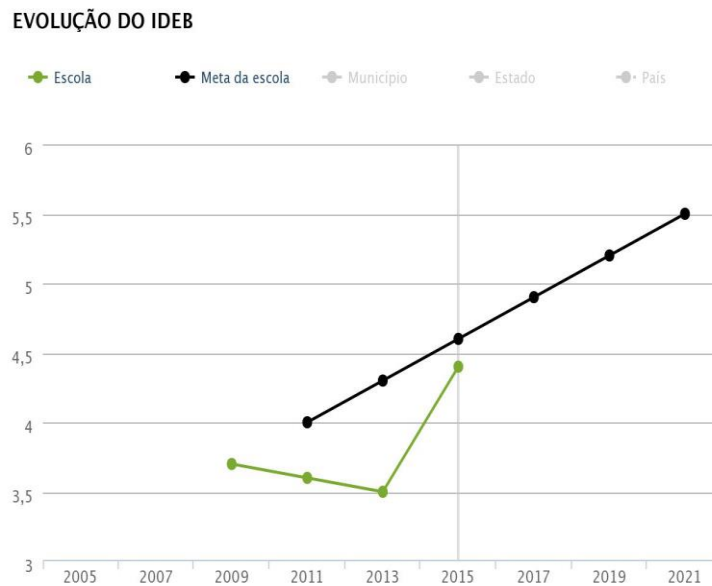


Fonte: Q Edu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

Escola Municipal Vila Nova, fica situada em Portão, na Travessa do Retiro s/nº CEP 42700.000 telefone 33693639 tem como código do INEP 29 914787 tem localização urbana. É composta por 27 funcionários, distribuídos nos três turnos, tem 3 salas de aula, a escola não possui organização por ciclos, recebe merenda escolar diariamente da Central da merenda da rede municipal, possui esgotamento sanitário da rede pública, a água também é recebida de rede pública. Atende 168 sujeitos da EJA do 1º ao 5º e 59 de Educação Infantil (Pré I e II) e 31 sujeitos da EJA sendo 20 da fase I distribuídos nos três turnos. A escola é adaptada para receber os sujeitos da EJA com necessidades especiais, não tem sala multifuncional para atendimento especializado. Possui em suas dependências estruturais; 1 cozinha, 1 diretoria, 3

salas de aula 1 sala de professores. De equipamentos a escola possui, 1 geladeira, 1 fogão 3 televisores, computadores, notebooks e 1 data show 3dvd's, 1 impressora, 1 copiadora, internet banda larga. O Ideb de 2015 da escola foi de 4.4 apesar de ter crescido não atingiu a meta projetada. Tem o desafio de garantir mais sujeitos da EJA aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Gráfico 5. Evolução Do Ideb Da Escola Vila Nova De Portão



Fonte: Q Edu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Diante da caracterização do município e das escolas e o diagnóstico efetivado, que apontaram algumas evidências, percebemos que o município precisa elaborar e desenvolver ações para a formação continuada dos professores da EJA, instituindo enquanto política pública, garantindo dessa forma a melhoria na qualidade de educação. Observamos também que é necessário o acompanhamento pedagógico das escolas e o atendimento às demandas formativas dos educandos atender com qualidade estes sujeitos, que ainda não conseguiram completar a sua escolarização., adotando conteúdos curriculares a partir da realidade dos sujeitos que compõem a modalidade.

No diagnóstico foi possível, perceber ainda que um desafio a ser enfrentado no município diz respeito ao abandono dos educandos, portanto o município precisa garantir a qualidade do ensino criando estratégias para a permanência desses educandos.

Concluída essa etapa para um melhor desenvolvimento da pesquisa, buscamos apoio teórico dialogando sobre os aspectos históricos filosóficos, políticos sociais e legais da EJA no Brasil.

3.0 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS SOCIAIS E LEGAIS.

Neste capítulo, sistematizamos algumas evidências dos momentos pelos quais passaram a EJA referenciada ao contexto histórico da educação nacional, tomando-o como referência para análise da evolução contextualizada da EJA. Buscamos enfatizar a importância da EJA como elemento constitutivo da educação nacional no palco das relações políticas e sociais nos diversos momentos da história político administrativa do Brasil. Visualizamos a EJA no conjunto dos instrumentos legais que orientam a educação nacional e, esta, em sua articulação com organismos intencionais nos direcionamentos da EJA no conjunto de seus objetivos e funções educacionais.

Nesse contexto, apresentamos um breve histórico da EJA no intuito de integrar nossos diálogos e alguns marcos históricos que constituíram políticas de formação para essa modalidade da Educação Básica, destacando sua importância, para o entendimento das atuais políticas públicas que a configuram na atualidade, a formação do professor da EJA.

Toda história é construída por um processo de rupturas, desvios, possibilidades, e expectativas, sendo sempre um produto dos homens. O sentido das histórias muitas vezes é dado pelos fatos, ou refere-se ao ponto de vista de quem o observa, analisa ou interpreta. Assim para qualquer tema que escolhermos para ser estudado, precisamos conhecer o seu processo de constituição. Nesse caminho discutimos alguns períodos desta história até chegar ao nosso campo de estudo que é a formação do professor.

Geralmente, os educandos da EJA são vistos como uma massa de educandos sem identidade, qualificados sob denominações diferenciadas que os relacionam como aqueles educandos fracassados que não aprendem, abandonam, repetem e que evadem, não levando em consideração as dimensões humanas, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos. “Esta modalidade de ensino tem como característica a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola”

Uma das principais características do aluno EJA é sua baixa autoestima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, marcada pela exclusão ou até mesmo pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma

autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 19).

Para Arroyo (2001 p.10), ao se analisar a EJA em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também os resultados alcançados não são os mesmos alcançados pelos alunos do ensino do diurno.

É preciso que se reconheça o direito deste jovem e adulto como cidadão, ultrapassando o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, favorecendo uma visão mais ampla e permanente e que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Outro ponto também é considerar que os conteúdos curriculares precisam ser pensados e repensados num contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. No entanto, essa modalidade sempre adquiriu melhorias quando aliada aos movimentos populares e organizados da sociedade civil. (Gadotti; Romão, 2008)

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA

A história da Educação de adultos não é diferente, das outras modalidades de ensino passou por vários momentos de avanços e recuos, portanto a trajetória da educação de jovens e adultos é marcada por interesses políticos de dominação, desde o seu início nos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Assim essa história foi se constituindo. Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino e a expulsão dos jesuítas. Neste período, as escolas eram organizadas de acordo com o interesse do Estado, e com a chegada da família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco que já não era amplo.

Caminhando para outra etapa da história, após a proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira constituição brasileira e no artigo 179 dela constava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”; mesmo a instrução sendo gratuita não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos, no decorrer dos séculos houve várias reformas, Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Neste sentido, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerado nesta época apenas como direito das elites econômicas.

A educação de adultos define sua identidade a partir da década de 1940. No caminho entre 1946 e 1958 grandes campanhas nacionais foram realizadas tendo como objetivo erradicar o analfabetismo da população brasileira.

Uma das campanhas daquele momento (1947 a 1963) foi o I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), além de outros como: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1962 - 1963) a partir desta campanha se fomentou a reflexão e o debate em torno da educação de adultos e do analfabetismo no Brasil. Daí por diante novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular. Na década de 60 a educação de Adultos ganha força com a ajuda do Movimento da Educação Popular, tendo como foco as dimensões sociais e políticas contidas nas propostas desenvolvidas por segmentos sociais inspirados nos estudos de Paulo Freire.

Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, autorizou a criação do Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985 passou a se chamar Fundação Educar), tendo como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão de obra necessária aos seus fins, e aos interesses capitalistas do Estado.

Esta abordagem ficou mais fortalecida com a LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, e não diferia dos objetivos do MOBREAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estendeu-se a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passou a contemplar as várias modalidades de Educação de Jovens e Adultos e uma melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas é possível citar a redução da idade

mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) com um atraso de pelo menos 80 anos em relação à divulgação das pesquisas do IBGE de 1910, o uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho e incentivo à aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é assim marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 1996).

Na contramão da evolução histórica da EJA, a formação profissional para atuar na mesma fica à margem dos cursos de formação inicial. Devido a isso, criou-se a concepção de que qualquer pessoa serve para ministrar aulas para esses educandos, uma vez que: Não há uma política direcionada à preparação de profissionais para trabalhar com a EJA. Mesmo com a nova LDBEN n. 9394/96, é possível encontrar professores ainda sem a formação específica, atuando na EJA.

A EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme apontado por Haddad e Di Pierro (2000, p. 108-109).

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Dialogando com os autores, compreende-se que, em seu contexto inicial, a ação educativa junto a adolescentes e adultos, desde o período colonial era desenvolvida como missionária, com objetivo de difundir o evangelho. Ainda na década de 90 emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos a exemplo dos Fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos surgidos no período.

Em 1997, reforçando essa direção, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (Confinteia) enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

É de suma importância que o professor da EJA esteja embasado teoricamente no sentido de favorecer o diálogo aberto, visando a produção e a utilização das diversas linguagens, das expressões e dos conhecimentos, históricos, sociais, científicos e tecnológicos, considerando a importância da relação interativa e mediadora, como finalidade básica para sua prática.

Igualmente o Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais, e qualificadores, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

A concepção legal da EJA não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino da qual continua sendo excluída. Um exemplo desse argumento é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) que contava os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular caracterizando uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil (Haddad; Di Pierro, 2000).

No que diz respeito à relação entre Estado e educação popular surgem duas tendências teórico-práticas: uma maniqueísta, que não admite o estado como parceiro da educação popular defende uma nova educação popular e uma nova escola pública com caráter popular (Gadotti; Romão, 2006).

A partir do primeiro governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), implantaram várias iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que nos governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA.

Assim, o desafio posto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo–interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que este passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (Freire, 1997).

Podemos observar a partir do que foi exposto que as políticas de EJA, no âmbito dos poderes públicos, deixaram muitas lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no que se refere à formação dos professores da EJA. Se nota claramente neste caminhar da história desta modalidade, que as políticas para o combate ao analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos, em plenos anos 90, ainda se valiam de ações que no passado levaram ao fracasso, os programas implantados pelo governo.

No tocante à formação do professor para atuar em programas de alfabetização não havia a preocupação com a formação do professor, ao contrário, geralmente, os alfabetizadores, eram despreparados, reforçando a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever poderia ser o educador nas turmas de alfabetização, desta forma a EJA, ao longo de sua história, recebeu um tratamento de caráter assistencialista e voluntário.

Entretanto, a EJA demanda algumas características essenciais, especialmente relacionadas à formação do professor. O parecer 11/2000 confirma essa necessidade.

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ele estipula que a educação u básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes é estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação com formação sistemática reque (BRASIL,2000, P.56)

Este parecer construído a partir de ampla consulta a representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, das várias entidades educacionais, significou um avanço no campo democrático da elaboração de políticas para a EJA.

Apesar de ser garantidos em diferentes documentos e ou legislações educacionais não são implementados adequadamente, constatado com clareza quando analisarmos as políticas públicas e a legislação educacional..

Para Arroyo (2006, p. 17), “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA e recentemente passa a ser reconhecida como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação”

Nesse contexto, da prática educativa na EJA, é impossível não nos remetermos ao educador Paulo Freire, considerado um dos maiores educadores brasileiros do século XX. Em suas lutas travadas a favor da educação libertadora, sempre esteve presente a educação de adultos e a cultura popular.

Considerando o processo histórico de consolidação da EJA, Paulo Freire, teve um papel fundamental neste processo, porque propõe de maneira desafiadora um repensar sobre o sistema de ensino, em particular a formação do profissional para atuar na mesma,

Não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA.

\Apesar de toda contribuição de Paulo Freire à questão da formação do professor da EJA e d outros pesquisadores dedicados a estas questões , avaliamos que ainda não se é dado o devido valor a esta modalidade da educação básica na proposição de políticas educacionais e de ações que as tornem factíveis. Ademais identificamos que as conquistas alcançadas em relação à EJA, ainda continuam sendo desencadeadas por mobilizações de educadores, educandos , movimentos sociais, gestores,, sindicatos, secretarias de educação, pesquisadores, universidades entre outros.

Dessa forma, estas mobilizações culminam em encontros regionais, estaduais, nacionais e internacionais que discutem e propõem às instâncias governamentais uma série de documentação quanto a direito de jovens e adultos a educação, a políticas públicas , financiamento, formação dos educadores , aspectos didáticos pedagógicos , currículo, etc.

Dentre as mobilizações para esses encontros destinados para debater sobre ações para a melhoria da EJA, são realizados documentos, cartas, moções, junto à instâncias governamentais destacamos: Encontro Regionais de EJA,:(EREJA); Encontro nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA); Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos

(MOVA); Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos;; Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA)

O movimento das CONFINTEAS tem grande importância para a EJA, pois a partir destas Conferências iniciaram-se os debates sobre a exclusão social e sobre a democratização do ensino, emanaram muitas orientações para o campo da EJA.

Estes debates nascem da necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem a alavancar os movimentos a exemplo dos Fóruns EJA e também promovem uma melhoria no desenvolvimento no que diz respeito à aprendizagem dos educandos da EJA, e à reflexão do professor.

Perante o contexto histórico da EJA no Brasil, não devemos desconsiderar o movimento da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, visto que a partir dessas conferências procederam muitas orientações para a educação de adultos e em cada CONFINTEA foi debatido um tema sobre as políticas públicas para a EJA no campo internacional . Estas Conferências têm a caráter intergovernamental e todos os Estados que são membros da organização governamentais.

Hoje, os Fóruns de EJA compõem as “instâncias que define o campo político em que se desenvolve essa modalidade educativa no Brasil” (Brasil, 2009 b, p. 91). Estes fóruns promovem articulações estaduais ou regionais de instituições envolvidas em a EJA, tais como: secretarias de educação, conselhos municipais e estaduais de educação, universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais., que contribuem para o fortalecimento da EJA.

A seguir realizamos uma análise nos caminhos e desafios de ser professor, fazendo uma retrospectiva histórica com o intuito de entender a problemática da gênese da profissão docente.

3.2 CAMINHOS E DESAFIOS DE SER PROFESSOR

O professor, no caminhar do processo de construção e consolidação da educação sistematizada, viu-se submetido a variadas formas de estrutura e organização escolar, que foram historicamente construídas.

Este ofício de ser professor é muito anterior às primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita. A importante função de repassar aquilo que era considerado importante, fez com que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca.

Segundo Nóvoa (1991) a gênese da profissão docente no Brasil é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

No Brasil, com a chegada dos portugueses, tem início a conquista dos nativos que habitavam as novas terras, e só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida nesse contexto de dominação e instauração de uma cultura que acreditavam ser neutra.

Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando aos nativos saberes básicos, como ler e contar, pois a alfabetização era o caminho mais propício para esse fim.

A complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma Tardif, o professor estará se constituindo.

A partir do século XVIII era preciso uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização é adquirida através de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, possuíssem um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, delineando assim, um perfil de professor para lecionar (NÓVOA (1995. p..15).

Dessa maneira, podemos verificar que a constituição do ser professor desde essa época já vinha estabelecendo formas de inserção para ser professor, estabelecendo assim um perfil para este profissional.

Já no ensino de primeiras letras, eram necessários alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar. Assim, a primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada a partir de 1820, baseada num ensino mútuo através do método Lancaster, ensino caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor.

Este instruía um monitor para atender aos alunos da classe. Ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor era treinado para o ofício de mestre. O método Lancaster parecia resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, pois atendia à necessidade da população e resolvia o problema da falta de professores.

Dessa forma, a função docente não era especializada e era exercida como uma ocupação secundária, conforme Nóvoa enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa 1995, p.15-16).

O autor sinaliza que a função docente aos longo dos séculos foi se constituindo como uma profissão não especializada, sendo ocupada por leigos e religiosos de várias origens.

A partir do século XIX, com o alargamento da expansão escolar, e uma procura social cada vez mais forte, ressurgem uma preocupação e críticas com relação a educação e ao ensino. Em meio a isso tudo, o método Lancaster começa a enfraquecer pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos.

Neste contexto ocorre a criação de instituições de formação, dentre as quais se destacam as escolas normais, instituições que representam uma conquista importante do professorado e contribuem para o processo de profissionalização da atividade docente.

Estas escolas apresentavam um local específico, estrutura e organização própria, com a intenção de formar o professor, preocupação total com um ensino estritamente limitado em conteúdo. Elas preocupavam-se mais com sua estrutura do que com a qualidade do próprio ensino, sendo que, para entrar nestas instituições era preciso fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade. Com as novas exigências e o fato das escolas normais passarem por problemas quanto à estrutura do ensino, o então curso normal dessas escolas, é transformado em cursos complementares.

Tanuri (2003, p.61) em suas palavras, [...] são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios [...] das questões atuais sobre a formação do professor.

Com a democratização das relações do sistema educacional – outros caminhos surgem possibilitando a participação efetiva de toda sociedade, e a criação de outras instâncias de intervenção na comunidade escolar e assim descentralizar as decisões e planejamentos, marcando um novo tempo em relação à administração escolar evoluindo da forma burocrática e centralizadora para um formato participativo e democrático em que os órgãos com representação dos segmentos escolares tem participação ativa.

A partir daí ocorre a expansão de ofertas educacionais e melhoria de atendimento escolar. A ampliação da oferta educacional propicia a absorção da demanda populacional que em idade correspondente àquela estabelecida em lei, buscam os serviços escolares, serviços esses que estão defasados.

Percebe-se também a importância da valorização dos profissionais de educação - a formação dos professores envolve uma discussão ampla sobre a formação inicial e o processo posterior de desenvolvimento profissional, que demanda atualizações constantes e o tratamento político de recursos humanos prioritários identificados como fundamentais na melhoria e qualidade do ensino. O caminho a seguir de acordo, com a discussão da valorização do professor foi a revitalização das escolas Normais
Cabe explicitar que, segundo Tanuri (2000 p.62):

Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatas, para preparar o pessoal docente das escolas primárias.

Nesse contexto, trazer essa discussão é importante para entendermos o processo destinado a constituição do ser professor, desde as primeira iniciativas não considerava a relação prática e base teórica.

A mesma autora complementa, ainda “[...] a preocupação não somente de ensinar as letras, mas de preparar docentes, instruídos e com o domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer parte teórica (Tanuri, 2000, p.63)”. Desta forma, foi nas escolas de ensino mútuo, que tinha como objetivo o domínio do método, que se deu a primeira forma de preparação de professores. Não havia nenhuma preocupação com a relação prática e base teórica.

Diante deste cenário, pode-se perceber que o caminho trilhado para a constituição de ser professor foi muito longo e sem considerar as bases teóricas. Nas décadas de 50 e 60, passa a serem incorporados nos cursos de formação de professores os ideários Freriano, que primava que todo ato educativo é um ato político, devendo o educador humanista revolucionário colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do homem novo.

Já na década de 70, busca-se o controle do ato educativo eliminando todos os fatores externos durando até a década de 80, período em que o país vivia um momento de luta pela redemocratização que influenciou também o processo educacional, originando nesta década movimentos de renovação pedagógicas que passaram a exigir um novo perfil para o professor mais voltado para a dimensão política da prática docente.

Por todo este caminhar da história d formação docente mudanças foram acontecendo até os dias atuais, quando a LDB, traz a questão dos profissionais da educação é abordada em eu Título VI, cujo artigo 61, determina que a formação de professores seja fundamentada considerando a associação entre teoria e práticas.

Todo este caminho foi trilhado para se constituir o ser professor e percebemos que há diferentes olhares para essa questão que vem ainda se constituindo, em diferentes tempos e idéias.

Cabe explicitar que, segundo Garcia (2009), por desenvolvimento profissional entende-se “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. (Garcia, 2009, p. 7)

Desta maneira, a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, isto implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que provoquem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado.

A temática formação de professores da EJA no Brasil começa, quando se torna necessário profissionalizar a nova sociedade pós-escavidão, para a recente industrialização e urbanização do país. É perceptível quanto o tema “formação de professores” tem circulado nos mais diversos e diferentes meios do mundo atual. Vários são os congressos e encontros científicos que se dedicam a discutir as relações entre a educação de qualidade e a formação de professores. Nos centros e nas faculdades de educação de diversas universidades, estão constituídas linhas de pesquisas e grupos de estudo que se dedicam a investigar esse tema.

Difícilmente, hoje, alguém discutiria o tema educação de qualidade sem mencionar a questão da formação de professores. Em relação à EJA, não tem sido diferente. Apontamentos sobre a necessidade de qualificação do professor devido ao seu despreparo têm sido frequentes e radicais.

Deste período até os dias de hoje muito se foi feito para que a Educação de Jovens e Adultos fosse vista não apenas como uma forma de habilitação para o mercado de trabalho, mas como a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. O papel do professor é de mediador desta formação, utilizando métodos de ensino adequados, possibilitando aos sujeitos

da EJA a oportunidade de alcançarem cada vez mais um novo nível de conhecimento que satisfaça suas necessidades como indivíduos de uma sociedade.

Para que esse objetivo seja alcançado têm-se a preocupação com a formação do professor, que deve ser contínua. Atualmente, a formação inicial do professor para a Educação Básica, nível da educação formal que congrega a Educação Infantil (EI) e as etapas do Ensino Fundamental e Médio com todas as suas modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, está regulamentada pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996; 2012), o qual prevê para o nível superior, em cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que mantém a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e das quatro (cinco) séries (anos) iniciais de o Ensino Fundamental continuar ocorrendo em curso de Ensino Médio (EM) modalidade Normal.

Essa mesma Lei determinou, nos artigos 9º e 87, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu a Década da Educação. Em 2001, o referido Plano foi aprovado pelo Congresso Nacional. Segundo Melo e Luz (2005, p. 13), o PNE

[...] teve como suporte, na sua elaboração, o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Além disso, outras entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Destacamos que a partir dessas discussões constitui-se um novo cenário para inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas relevante para a educação de adultos.

A partir das interferências das políticas internacionais no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) demonstram a forma como as recomendações produzidas pela UNESCO vêm sendo re-contextualizada pelos intelectuais orgânicos do capital. Nesse documento, aprovaram-se como objetivos e metas para a formação inicial dos professores da Educação Básica:

Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de

licenciatura plena em instituições qualificadas. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. [...]. A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, formam os profissionais (Brasil, 2001 p. 17).

Todavia, registra-se que a partir das interferências das políticas internacionais, a educação foi contemplada com avanços no que se refere a formação dos professores através da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), quando tornou-se modalidade da Educação básica nas etapas do do Ensino Fundamental Médio. E ainda, teve regulamentada as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com a projeção da LDBEN n.º. 9394/1996 (BRASIL, 1996) associada aos objetivos e às metas aprovadas pelo PNE (2001) induziram segundo Melo e Luz (2005), as instituições escolares que ofertavam os cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, a deixar de fazê-lo. Em 2009, foram incluídos três parágrafos no artigo 62 da LDBEN n.º. 9394/96 (BRASIL, 2012) relativos à formação inicial e continuada do professor, quais sejam:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

Assim, a inserção do termo inicial indicando a primeira fase da formação do professor associada à possibilidade de ser realizada por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, revelando a manutenção do projeto político hegemônico de profissionalização que “funcionaria como uma espécie de validação da docência” (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 32), dentro de um processo de superficialização da formação voltada para as demandas da suposta “sociedade do conhecimento”. A educação continuada dos profissionais da educação é um direito expresso no Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado [...]; V – período reservado a estudos [...] incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 18).

Percebe-se que a política da década de 2000 deu continuidade à política da década de 1990, que se assentou na construção de um discurso em torno da valorização do professor, utilizando-o como estratégia de cooptação do professor para a implantação de reformas educativas (Shiroma; Evangelista, 2003). Porém, como nem todo professor adere, outras estratégias de controle social vêm sendo fomentadas, tais como a avaliação institucional, a progressão na carreira, o piso salarial.

Portanto a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inicial ou continuada visa aperfeiçoar e refletir sobre as técnicas pedagógicas, metodologias de ensino que possibilitem a permanência desses sujeitos da EJA na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo, que os leve à análise crítica dos fatos abordados em sala de aula e do seu meio social.

Nesse sentido, Machado (2001), em uma pesquisa sobre a produção científica ocorrida no período de 1986 e 1998, na área da EJA, verifica que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, ainda, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas.

Cabe explicitar que, conforme ela, os professores mostram-se interessados, tornando-se, às vezes, autodidatas, garantindo, assim, sua própria formação continuada, embora sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado. Considerando a ideia da autora quando ela afirma que as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades. (Machado, 2001, p. 24)

Segundo a autora, há uma fragilidade na formação desse professor, que acaba por ter de aprender junto com os sujeitos da EJA, passando assim, grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendida pela EJA.

A mesma, ainda, aponta os treinamentos esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida como “instrumentos de desserviço à EJA”, (Machado 2001, p. 24) por criarem expectativas que não serão correspondidas, frustrando sujeitos da EJA e professores e reforçando a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino.

Já Soares (2002) afirma que a EJA tem caminhado a passos lentos e que esta necessita ser pensada como um direito, com um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

O reconhecimento do “Direito à Educação” se concretiza no direito a aprender por toda vida, o que implica que parcelas expressivas da população mais adulta tenham acesso a um processo de formação que lhes considere como sujeitos; parcelas essas que ainda são limitadas por projetos e programas de EJA. No que diz respeito à escolarização, é possível reconhecer algumas conquistas no campo do direito. Entretanto, quando tratamos de uma concepção mais ampla de educação, estamos apenas engatinhando. (Soares, 2011, p. 286)

Levando em consideração este ponto de vista, pensamos na formação continuada de professores como um dos caminhos para superação de tantas ambiguidades e lacunas que vão desde as políticas públicas para EJA até o contexto real de sala de aula. Entende-se ser necessário que se contemplem as particularidades de um campo de conhecimentos e saberes teóricos e metodológicos próprios da docência na Educação de Jovens e Adultos, que permitam pensar como área de estudo fundamental em busca da qualidade do fazer pedagógico.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca que:

[...]o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56).

Apesar disso, sabemos que, até os dias atuais, não há uma exigência de formação específica para o exercício na Educação de Jovens e Adultos, o que acaba por fragilizar as práticas educativas desenvolvidas neste contexto. Tanto o material quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes e a especificidade desta modalidade.

Esta especificidade, definida não só pela faixa etária, mas pela referência sociocultural do público atendido traz dificuldades na prática educativa que se torna acima de

tudo um desafio, para o educador consciente que passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus sujeitos da EJA.

Gadotti (2006) menciona que a educação voltada para jovens, adultos e idosos, que se encontra em atividade, como os trabalhadores, coloca-se como um dos maiores desafios para uma possível transformação, considerando a sociedade injusta, discriminatória, meritocrática e elitista em que se vive atualmente. A Educação de Jovens e Adultos, por vezes, reveste-se de preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprimindo todas as necessidades educacionais destes sujeitos da EJA.

Não existe uma proposta sólida de atendimento que garanta a continuidade de estudos dos jovens e adultos, mas sim um grande embate quanto à sua “regularização”, que se confunde entre uma concepção mais flexível de currículo e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino.

Para Paulo Freire (1997), é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e humildade, o educador está no caminho certo. Em relação à qualidade formal, em geral, o educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores disponibilizados pela rede de ensino.

Muitas vezes a formação, tão desejada tem sido relegada cada vez mais à deterioração, pois os professores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade e em Lauro de Freitas não é diferente. Só a partir de 2013 é que vêm ocorrendo oportunidades para discussões e encontros para os professores da EJA em que a formação de professores torna-se um tema preponderante, ao nível nacional e internacional, ao lado de outros temas em observância aos acordos e intenções proclamados pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), como parte integrante das metas de universalização da educação.

A valorização e o reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional docente tornaram-se um consenso estratégico, embora limitado ao nível do discurso e restringido às metas fiscais e orçamentárias, para a melhoria dos índices educacionais e da qualidade da educação. Esse consenso está representado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB Lei nº 9.394/1996. As atribuições concernentes às atividades dos professores, desde as rotinas restritas à sala de aula, acrescentando outras que exigem um novo perfil de professor.

Ao ser questionado sobre quais práticas constroem a competência do educador, Freire destaca:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em “última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria”. (2001b, p. 205).

Destaca, ainda, que à formação do professor não é um processo que se restringe a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica para a própria atividade. Neste sentido, este conceito se liga à idéia do desenvolvimento profissional dos professores que inclui os espaços profissionais próprios da profissão docente.

Destacamos as contribuições de Paulo Freire, sobre a busca por práticas educativas significativas, para que os conteúdos não sejam apenas “transferidos” aos educandos, mas que em cada contexto se encontrem caminhos para o diálogo, com escuta sensível e legitimação das vozes dos jovens e adultos, sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem.

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não pode incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário (FREIRE, 2001, p.21).

A formação de professores da EJA foi objeto da nossa análise, a partir da nossa experiência como professora na escola pública e também à luz de parte da literatura que discorre sobre o assunto. Sinalizamos as políticas para Professores da EJA, formação inicial e a seguir discorremos sobre a formação continuada a qual será dada maior ênfase. Com a Constituição Federal de 1988, observamos uma maior preocupação do Estado com a formação dos Jovens e Adultos, com a inserção de artigos que tratam da sua responsabilidade para com a oferta do Ensino Fundamental a esse segmento, como forma de estimular o acesso, a permanência e o êxito do trabalhador no espaço escolar.

A Educação de Jovens e Adultos, a partir do Texto Constitucional, passou a fazer parte da agenda dos governos, com a implementação, sobretudo no âmbito do estado, de programas de combate ao analfabetismo, mediante a realização de projetos e campanhas. Em muitos casos pioneiros. O processo de implementação da Educação de Adultos no Brasil, conforme

estudos feitos foi bastante complexo, envolveu interesses políticos, econômicos e sociais. No percurso histórico a EJA apareceu nos textos como educação de adultos, sendo associada à educação geral, no sentido discursivo de garantia de direitos.

Faria (2013 p. 103) confirma a garantia desse direito, afirmando que:

O reconhecimento e o respeito aos direitos educativos dos jovens e adultos previstos na legislação implicam responsabilidades dos governos de assegurá-los (realidade ainda não assegurada), mediante oferta pública diversificada e qualificada de oportunidades de alfabetização e em outros níveis e modalidades de formação. O insuficiente número de pesquisas específica ainda sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora tenha crescido significativamente nos últimos anos, demonstra o campo fértil de investigação.

Assim, a EJA precisa ainda passar por caminhos a serem trilhados para melhorar essa questão da visão dos direitos para à formação dos professores da EJA. E podemos perceber o que os movimentos sociais tanto do campo como da cidade vêm pressionando este alargamento. De acordo com as pesquisas sobre a temática da EJA, podemos afirmar que na maioria das vezes, a EJA esteve relegada à boa vontade das autoridades competentes como os gestores federais, estaduais e municipais, sendo que vários questionamentos e transformação surgiram, o que provocou debates, de forma mais humana, considerando as suas peculiaridades, por vários teóricos como Paulo Freire, que demonstrou um profundo respeito aos saberes popular e, por conseguinte à Educação de Adultos. Podemos perceber também mudanças à luz dos escritos de Gadotti e de Romão (2006).

Desta maneira, Amorim (2015 p.33) ratifica:

A EJA como modalidade de ensino tem recebido, nas últimas décadas, a atenção, em todo o mundo em função das mudanças sociais e econômicas, devido ao surgimento de novas legislações e de novas, formas de conceber a educação para o atual contexto mundial que vem requerendo, cada vez mais, a formação de mão de obra qualificada para o diversificado mundo do trabalho.

Atualmente, a EJA reflete marcas de avanços conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece o direito de todos à educação. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), ela tornou-se modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. A seguir foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Parecer 11/2000, as quais foram aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação.

No ano de 2000 apresenta-se a Declaração de Dakar - Educação para todos: o compromisso de Dakar - que resultou do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar em 2000 (UNESCO, 2001). Nesses documentos a educação é compreendida como

um direito de todos e, ainda, como responsável pelo combate à pobreza, demandando ações da comunidade, da família e do Estado.

No próximo subcapítulo discorreremos sobre a importância das CONFINTEAS para a Política Nacional da EJA, salientando questões concernentes ao resgate dos direitos desses sujeitos educandos da EJA, salientando a necessidade de promover uma articulação entre os movimentos que discutiam a EJA nos estados da federação a exemplo do Forum EJA

No item a seguir trazemos à tona uma discussão sobre a formação de professores no Brasil: Revisitando políticas educacionais. Tendo em vista esta relação existente entre as políticas educacionais voltadas à formação de professores e as tendências para constituição desta formação, trazemos neste capítulo uma discussão sobre estes dois olhares e depois focaremos o campo da formação de professores da EJA.

Nesse sentido, para entender melhor as contribuições das políticas educacionais fizemos uma breve constituição histórica sobre essas políticas para a formação docente, discutimos a influência de Paulo Freire neste percurso apresentando as referências desse autor entre outros, visando fundamentar as práticas educativas para jovens e adultos..

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Nas discussões voltadas para as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pretendemos evidenciar as influências que perpassam o contexto da EJA, em que as políticas foram se redesenhando para atender a interesses mais econômicos e políticos do que sociais.

Para percorrer a discussão, faremos referência a dois recortes históricos que ilustram essa afirmação. O primeiro deles refere-se à campanha de educação de adolescentes e adultos (CEAA), instituída em 1947. De acordo com Paiva (2003, p. 211), um dos motivos para a criação desse programa era o elevado número de analfabetos no período, que não podiam votar. Esse índice representava, aproximadamente, 72% da população. Dessa forma, a campanha contribuiu “[...] para a queda da taxa de analfabetismo (em 5,53 entre 1940/50; em 11,21 entre 1950/1960) e possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período”. Ainda, segundo a autora, se a campanha.

[...] não ‘educou’ muitos adultos [...] ela seguramente alfabetizou ou semialfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de muitos de seus direitos políticos e o predomínio desse deu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o

programa se havia transformado numa ‘fábrica de eleitores’. E, na medida em que seu aspecto de seriedade técnica [...] ia se enfraquecendo, tornava-se mais e mais claro o seu papel político, concorrendo para o crescimento das bases de representação política do país. (PAIVA, 2003, p. 211).

Dessa forma, as campanhas desenvolvidas nesse período, muitos adultos não foram educados, de acordo com as exigências de muitos educadores, ela seguramente alfabetizou ou semi alfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre os aspectos técnico-educativos, porém os interesses eram com fins eleitoreiros.

A segunda referência terá como exemplo, na esfera econômica, a proposta da Unesco, adotada na década de 1960, objetivando contribuir para diminuir o índice do analfabetismo para o aumento da produção e do consumo. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos era vista como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor [...]. (UNESCO apud COSTA, 2009, p. 66).

Portanto, esses dois recortes, embora apresentados em momentos distintos, ilustram o quadro que vem se conformando na EJA desde o período imperial até os dias atuais. Verificamos, assim, que grande parte das iniciativas destinadas a essa modalidade de ensino sofre influências políticas e econômicas, objetivando sempre à qualificação da mão de obra e a diminuição dos elevados índices de analfabetismo no Brasil, principalmente por pressões de organismos internacionais como condição para obter mais financiamento

Na envergadura, das problematizações que diz respeito à EJA, está a formação de professores específica para essa modalidade, uma vez que esses profissionais, em sua maioria, trazem “[...] em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento” (CAPUCHO, 2012, p. 65).

No campo acadêmico, o debate em torno da EJA tem conquistado maior espaço, porém no concernente a formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino ainda é bastante precário.

As pesquisas já realizadas, como a de Ribas (2013), evidenciam que um dos motivos que leva o aluno da EJA a desistir de continuar os estudos, sendo novamente excluído, não sabemos o que acontece para que esse fenômeno venha acontecer

Desta forma, concordamos com Gadotti (2011, p. 47) ao aludir que “O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a

aplicação imediata do que está aprendendo”, na vida diária dos educandos. Por isso, “[...] apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, 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 da infância, principalmente em relação à escola” (GADOTTI, 2011, p. 47), diz o autor, esclarecendo ser preciso verbalizar e analisar como tratar dessas questões, com jovens e adultos, uma vez que “O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar” (GADOTTI, 2011, p. 47).

A falta de formação do professor que atua na EJA é somente mais uma das disparidades presentes nesse meio. As políticas educacionais da EJA, sempre estão relegadas a segundo plano nos investimentos em educação, portanto este cenário faz parte de um processo histórico marcado pela exclusão. Por mais que o discurso político proclame ainda há uma política de exclusão muito significativa nessa modalidade, justamente por serem originadas na educação popular, nas classes menos favorecidas, que há tempo são tratadas com certo desprezo, principalmente, pelas políticas educacionais.

Ao observarmos as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem os cursos de Pedagogia e que ofertam a disciplina de EJA nos cursos de formação de professores, por vezes, essa formação é superficial e fragmentada.

Nesse contexto, conforme Arroyo (2011, p. 25), suas “[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identidade, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”.

Entendemos que as políticas educacionais expressas em documentos legais influenciam o trabalho docente, visto que indicam diretrizes, normas e regulamentações as quais afetam a prática pedagógica. Nessa conjuntura, conforme argumenta Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. E, analisando as decisões tomadas pelas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Bahia), Municipal (Lauro de Freitas) para a Educação de Jovens e Adultos, o município de Lauro de Freitas precisa adequar a modalidade para melhor atender aos seus educandos.

Com a promulgação das Leis e Diretrizes e Base da Educação Nacional, acompanhadas de pareceres, resoluções e diretrizes que discutem esta formação, foram travados muitas discussões sobre a formação de professores da educação básica na constituição da história educacional brasileira. O estabelecimento destas normativas relacionadas à formação de professores, ora foi influenciado por pesquisas e discussões

teóricas sobre esta temática, ora influenciou produções científicas que culminaram em tendências para a constituição da formação docente.

Tendo em vista esta relação existente entre as políticas educacionais voltadas à formação de professores e as tendências para constituição desta formação, trazemos neste capítulo uma discussão sobre estes dois olhares e depois focaremos o campo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, primeiramente faremos uma breve constituição histórica sobre as políticas educacionais para a formação docente, em seguida, estreitaremos a discussão para o campo de formação de professores para a EJA. Discutiremos ainda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, destacando as tendências para esta formação.

O tratamento dispensado à EJA na educação brasileira, bem como aquele dado à profissão do professor, conseqüentemente à sua formação, conforme discutimos anteriormente, originam-se de dois grandes equívocos em nossa sociedade, quais sejam: não se percebe a importância do professor e o papel fundamental que tal profissional cumpre em nosso cotidiano e o entendimento de que o cidadão que não teve a oportunidade de estudar na idade considerada certa não tem mais o direito de estudar, de conhecer e de aprender (FERREIRA, 2009). Dessa maneira, propomos neste momento, discutir sobre as políticas de formação de professores para a EJA, considerando que ela está permeada por estes dois equívocos.

Se de um lado, as políticas de formação de professores para a EJA receberam rancos do descaso nas políticas públicas educacionais para a formação de professores de forma geral, por outro, este descaso é reforçado pelo patamar de secundariedade preconizado para a Educação de Jovens e Adultos no estabelecimento das diretrizes educacionais brasileiras ao longo da história. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação promulgadas no Brasil é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos foi conquistando seu espaço gradativamente.

A primeira LDBEN datada em 1961 sob o número 4.024 reconheceu a possibilidade de pessoas que não entraram na escola em idade própria realizarem cursos supletivos para a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial e colegial. Na LDBEN 5.692 de 1971 ao Ensino Supletivo foi dedicado um capítulo específico para a EJA, o que representou a inserção da regulamentação da EJA pela primeira vez na legislação brasileira.

Porém, somente com a LDBEN 9.394/96 que a EJA veio a ser reconhecida enquanto modalidade da Educação Básica, sendo destinado um capítulo específico a esta modalidade.

Apesar do reconhecimento conquistado por meio de inúmeros movimentos sociais, culturais e políticos, ainda hoje existem lacunas que permitem a realização de programas de EJA de forma precária, inclusive no que diz respeito à formação do docente para atuar nesta modalidade.

A LDBEN n. 5692/71 apesar de sinalizar uma preocupação no que se refere à formação adequada do professor para atuar na EJA, pois em seu capítulo V, art. 32 da 5692/71 diz que: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação” (BRASIL, 1971), deixou a possibilidade de Programas de EJA não se aterem à formação do docente, uma vez que em seu capítulo VIII, art. 77, que trata das Disposições Transitórias estabelece que: “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar a título precário” (BRASIL, 1971, p. 23).

A expressão “pessoal docente” contida no art. 32 que evidencia a “preocupação” com a formação docente para este nível de ensino nos direciona para um entendimento contrário ao que o artigo pondera, pois se observarmos outros artigos desta Lei que tratam da formação de professores, encontraremos a expressão “professor” e não pessoal docente. Essa denominação já previa a possibilidade de outra pessoa lecionar, mesmo não tendo a habilitação legal exigida para o magistério, conforme vêm nos confirmar o art. 77 das Disposições Transitórias.

A questão da identidade do professor de EJA desconsiderada na legislação é ratificada pelos próprios professores, como podemos ver nas proposições do segmento de professores de EJA do VIII ENEJA, onde discutiram sobre a denominação relacionada “à identidade dos seus sujeitos como “profissionais da educação”, indicando a pluralidade dos campos de atuação desses professores e da diversidade de tratamento a eles dado pela sociedade.” (FERREIRA, 2008, p. 135). No Seminário Nacional de Formação de Professores da EJA que discutem aspectos importantes para esta modalidade, como construção de projetos emancipatórios, a questão do direito à formação entre outros temas importantes

No art. 62 do Título VI que trata dos profissionais da Educação da LDBEN n. 9.394/96 sobre a formação mínima exigida para atuar na Educação Básica, temos que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.42)

Este artigo da LDB 9394/96 estabelece a formação docente para atuação dos professores da educação Básica. Desta forma, pelo fato da EJA pertencer à Educação Básica, subtende-se que a formação mínima exigida para o docente desta modalidade será a de nível superior. Com exceção do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no qual poderá atuar professor com nível médio na modalidade normal. Contudo, a Resolução CEB Nº 2 de 19 de abril de 1999 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, dita em seu art. 9º que as escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, entre outras áreas de atuação especificadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apresentam algumas questões a serem enfrentadas na formação de professores, tanto no campo institucional, quanto no campo curricular, quais sejam: segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos sujeitos da EJA da educação básica.

Os professores da EJA precisam participar da construção da proposta pedagógica, da organização institucional; das escolas de formação; não deve haver distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica;

Discutiremos estas questões a seguir para evidenciar as tendências para a formação de professores no geral, chamando algumas particularidades da formação para a EJA. Antes de elucidarmos estas questões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica publicada em julho de 2015 traz contribuições para a formação de professores.

Como discutimos no tópico anterior, é perceptível no decorrer da história da formação de professores no Brasil a diferenciação de professores conforme o nível de atuação na educação básica. Estes diferentes olhares para o mesmo profissional foi endossado nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, inclusive na atual, em que há uma postergação da exigência da formação mínima, considerada de nível superior, para atuação na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Esta desarticulação na formação dos professores nos diferentes níveis de ensino “reproduz e contribui para a dispersão na prática destes profissionais”(BRASIL, 2001a, p. 17). Contribui, inclusive, para a desarticulação destes profissionais na busca da constituição de uma classe, na mobilização do conjunto desta classe em prol da construção de um projeto coletivo para a afirmação social dos professores.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores (DCNFP) apontam a necessidade de haver uma formação dos professores para a educação básica que tenha como base uma proposta integrada, isto é, uma proposta que articule as diferentes etapas da educação básica. E para ocorrer esta formação, faz-se necessário vencer as questões de submissão da proposta pedagógica à organização institucional, ao isolamento das escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

Assim, no próximo subcapítulo propomos refletir sobre a formação inicial da EJA, sua importância para o desenvolvimento de práticas, a partir dos pressupostos dos autores ora apresentados, visando o entendimento de suas ideias onde a formação do professor da EJA é o foco.

3.4 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação que expressa a conquista do direito à educação àqueles que tiveram o seu direito negado em seu tempo regular, seja por não terem adentrado à escola ou por terem seu percurso escolar interrompido., ou até mesmo por ter tido o seu direito de estudar negado.

Atualmente a EJA é legalmente garantida e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB No 1, de 05 de julho de 2000, além de receber financiamento a partir de 2007 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A educação foi reconhecida pela primeira vez na Constituição de 1934 como direito de todos os cidadãos, sendo que na legislação constava como dever da família e do poder público (BRASIL, 2000). Posteriormente, foi abordada pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, em 1960, e também pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que o Brasil subscreveu em 1990. A Constituição Federal de 1988, legislação nacional que garante o direito à educação gratuita, agora somente como dever do poder público, reconheceu os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta

gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996) [...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988)

Com esta garantia, novo marcos do direito à educação surge a partir das mudanças na Constituição Federal de 1988. As alterações promovidas na Constituição de 1988 pela Emenda Constitucional (E.C.) 53, de 20 de dezembro de 2006, dizem respeito principalmente ao campo do financiamento da educação básica, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela E.C. 14, de 12 de setembro de 1996, que tinha uma vigência de dez anos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 também teve influência marcante na EJA, pois, ao ampliar sua abrangência, passou a incluir as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos. Seis anos depois, em território nacional, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDBEN/96, na modalidade de educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, dispõe seu Artigo 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996)

Ao ser estabelecido na LDBEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e a incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar no tempo regular. Incluída no Capítulo II da LDBEN, que trata da educação básica, a EJA, junto a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, aparece como modalidade de ensino em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação.

Mesmo assim, o cenário do analfabetismo brasileiro continua sendo inquietante. Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, este índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas das quais, segundo o IBGE, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com ½ salário- mínimo de renda familiar per capita. Os maiores

decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres (IBGE, 2010).

Quando falamos em sujeitos da EJA, estamos falando de homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual e política, vítimas da desigualdade social existente neste país (BRASIL, 2009) que é acentuada pela falta de acesso e permanência na escola, principalmente se tratando de pessoas que foram excluídas do espaço escolar em seu tempo regular, cujo acesso já era garantido desde 1948, conforme o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948).

Na perspectiva da afirmação do direito à educação e da educação como direito, tem um significado político fundamental. Isso porque ela deixa inscrito na Carta Magna do país que a prioridade na oferta do "ensino regular" deve envolver toda a "educação básica pública", o que contribui para se romper com aquelas concepções e práticas políticas que tendem a focalizar determinada etapa da educação básica.

No atual cenário nacional, o Parecer CNE/CEB nº 13/2000 sob relatoria de Jamil Cury, homologado e aprovado em 2000, afirma que as diretrizes para o ensino fundamental e médio valem para a EJA, contudo, reconhece a especificidade da faixa etária dos que a ela se destina, respondendo a uma alteridade específica, uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Assim, em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai atuar na sala de EJA, dentro do contexto histórico de desvalorização que caracteriza a política em nosso país. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de não aprendizado, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos sujeitos da EJA, sua história de vida e identidade (OLIVEIRA, 1999). Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que essa modalidade de ensino tenha uma

estrutura mais adequada que atenda e respeite verdadeiramente as necessidades dos sujeitos da EJA, pois:

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar dois movimentos importantes nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). (MACHADO, 2008, p. 167)

Embora os princípios estejam estabelecidos, é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentarão de perto as reais necessidades e especificidades desse alunado e terão papel importante na efetivação das políticas públicas de EJA.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2000, citado anteriormente, além de enfatizar a especificidade da EJA, menciona a formação dos professores que desejam atuar nessa modalidade, e apresenta alguns princípios para seu desenvolvimento: Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

Embora os princípios estejam estabelecidos, é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentarão de perto as reais necessidades e especificidades da EJA, tendo assim papel importante na efetivação de suas políticas públicas.

Conforme Leite (2007), quando afirma que é preciso que o futuro professor construa uma identidade profissional que vá ao encontro das necessidades dos sujeitos da EJA e, por isso, defendemos que o professor de EJA desde a formação inicial deve se atentar para o histórico de desatenção à educação de adultos no país, para a trajetória de luta por acesso à educação de qualidade, bem como para a constituição da especificidade dessa modalidade de

ensino que hoje é garantida pela legislação nacional e que possui demandas e características próprias e urgentes.

Machado (2008, p. 164) corrobora, nesse sentido, quando afirma que “A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais sujeitos da EJA estão sendo formados os nossos professores”.

Portanto, a autora traz a necessidade de repensar a modalidade da EJA, fazendo uma reconfiguração do papel do professor desta modalidade que tem como educandos sujeitos que vivem na sociedade, têm uma história que precisa ser respeitada, valorizando as suas vivências e saberes.

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA.

. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (Arroyo, 2006, p. 17). Dessa forma, ele ressalta também a marginalidade com que a educação de adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros específicos de EJA e de formação específica para o professor.

Complementando ele ainda diz que:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de professores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explicam por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos professores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18)

No que diz respeito, a constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) salienta a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas de educação de adultos, onde aproveitam –se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que passam por uma “reciclagem” para atuarem também em salas de EJA. “Se pretendemos configurar a Educação de Jovens e Adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”, diz ele (ARROYO, 2006, p. 20).

O tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e acesso à educação.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Nos dias atuais, tem-se enfatizado a importância de se pesquisar a formação continuada assim como os saberes docentes. Esses temas suscitam interesse de muitos professores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais devido à crescente relevância assumida por tal questão. A formação continuada vem sendo ressaltada como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento do professor. É um espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências, cooperação e integração de teoria e prática, que são formas relevantes de constituir discussões a respeito da formação e tem contribuído de maneira significativa para reflexão na formação do professor.

Conforme Gadotti (2003), a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualizações em novas receitas pedagógicas das últimas inovações tecnológicas. É preciso investir na formação desse profissional, pensar no contexto da EJA com responsabilidade social, estabelecendo objetivos, metas, investimento, formação, qualificação do professor. De acordo com Gadotti e Romão (2011, p.16):

É preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza”- como dizia Paulo Freire “- dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão”. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando.

Portanto, o desafio da formação do educador deve considerar as condições de ensino, de material físico, pedagógico e humano. É preciso criar um ambiente de aprendizagem também para esse educador, um ambiente que estimule a busca pela aprendizagem, pela pesquisa, sendo necessário que ofereça espaços em que esse educador possa refletir sua prática e construir sua práxis, espaço e tempo para aprender, pois o professor também tem que aprender para poder desenvolver suas atividades educativas com segurança.

Novoa (1995) complementa que, “tal formação deve se dar [...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. “Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, uma vez que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos pedagógicos, além de uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

Complementando idéia dos dois autores Tardif (2002) diz que o conceito discutido pelos autores dizendo que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano constituem alicerce da prática e da competência profissionais, por ser a experiência, para o professor, a condição para a aquisição e produção seus próprios saberes profissionais.

Ser professor da EJA, não é fácil, pois este profissional além de seus desafios, precisa contribuir com a formação dos educandos, visto que a metodologia tem que ser diferenciada respeitando as especificidades dos educandos, destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão.

Soares (2005), num estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constata que a maioria desses professores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Isso quer dizer que ainda não existe uma preocupação com o campo específico da EJA, podemos afirmar que esses profissionais, sem a formação adequada são levados a assumir as turmas de EJA sem o devido preparo profissional.

Para esses autores, a formação dos professores deve contribuir para que eles sejam indivíduos reflexivos e inovadores. Também colocam a necessidade de que essa formação seja entendida em um contexto de trabalho coletivo. Assim, é importante que a formação continuada, e em particular a formação dos professores de jovens e adultos, parta de um processo de formação orientado para a indagação e auto-reflexão em que os profissionais

possam refletir sua própria prática, na expectativa de que a reflexão, aliada à teoria, constitua-se como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A seguir mergulhamos no pensamento de Freire para que seja possível uma revisão da prática pedagógica centrada na compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA.

3. 5 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

A preocupação de Freire é também a de muitos professores, uma vez que a convivência com os sujeitos da EJA reforça a necessidade de uma prática pedagógica centrada na compreensão e no respeito à pessoa e aos saberes que a cotidianidade lhe proporciona. Os professores da EJA que atuam valorizando a trajetória sócio histórica e cultural de seus educando contribuirão para que os jovens e adultos não desanimem, por maiores que sejam os obstáculos encontrados no retorno ao ambiente educativo. Desta forma, também, a figura do educando para além da apropriação de conhecimentos universalmente sistematizados é responsável e co-autor de sua própria aprendizagem.

Paulo Freire fez da educação sua meta de vida. Sua vocação nasce e cresce entre as mazelas do nordeste do Brasil, com a visão dos excluídos da miséria e da pobreza a que este povo era submetido, o que permitiu que identificasse que uma das causas desta submissão era o analfabetismo que imperava na região. Para Freire, o analfabetismo coisificava o homem, que era tratado como objeto, e na condição de objeto perdia a consciência, em uma existência anônima e excluída. Conforme ele, o homem é tratado como objeto anula a sua vocação ontológica, esquecendo que é o sujeito da sua própria história..

A partir do pressuposto da educação como prática da liberdade, ele propôs a criação de um método ou estratégias, que tirasse aquele homem objeto, marionete, deste estado de inércia, através da restituição da condição humana; este seria o caminho para a prática da educação libertaria. O conhecimento, o saber, dar-se-ia por meio das relações dialéticas entre educando – realidade – educando.

Dessa maneira, analisa o processo de humanização que a educação proporciona, esta só ocorre através da problematização da realidade, e para que esta reflexão aconteça, é necessário o diálogo com estes sujeitos, tornando-se assim o caminho, onde o homem se encontra enquanto homem. Através do diálogo o homem se reconhece, conhece o seu meio, e as relações que estabeleceu com ambos, este reconhecimento possibilita a transformação das realidades.

Para conseguir a mudança necessária, na visão Freire (1977, p. 94-97), é necessária a prática do diálogo que só se consegue com através do amor ao mundo e aos homens como um ato de criação e recriação; A humildade, como qualidade compatível com o diálogo; A fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem, assim como precisa de um fundamento que creia no poder de criar e recriar, fazer e refazer, através da ação e reflexão; A esperança, que se caracteriza pela espera de algo que se luta; A confiança, como consequência óbvia do que se acredita enquanto se luta; A criticidade, que percebe a realidade como conflituosa, e inserida num contexto histórico que é dinâmico.

O que Freire (1977), propõe é muito mais que um método. É uma prática de vida, é um ler a realidade de opressão com um olhar crítico, onde duas forças antagônicas, opressores – oprimidos, coabitam. Porém, os primeiros são os causadores da desumanização e transformação dos oprimidos em objetos. Para ele, a meta era a transformação social pela educação das massas, através da habilitação dos mesmos para a tomada de consciência da sua situação de objeto, oprimido, despertando neles a vontade de empreender a sua própria libertação.

Ele propõe a busca pelo conhecimento, ou do saber, através da conscientização. Ao introduzir este vernáculo aos termos pedagógicos ele almejava o conhecimento do problema através da problematização da realidade, isto implicada ao sujeito uma atitude transformada, consciente, ou seja, conhecer para transformar através da realidade existente para a realidade desejada.

Dessa maneira, Freire, entendia que o destino do homem não está posto, pronto e acabado, mas sim, algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade o professor não pode se eximir. Ele confirma a responsabilidade que nasce do gosto de ser gente porque, “[...] a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomou parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (FREIRE, 1996, p.59). De tal modo, o autor insiste tanto na problematização do futuro e recusa aceitar a inexorabilidade, ou seja, que outras pessoas tenham decisão sobre o próprio destino.

Ele propõe o instrumento do diálogo. De acordo com o autor, o diálogo media a realidade, por meio do qual o meio e o homem comungam. O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade”. (FREIRE, 1996, p.123). Consequentemente,

propunha a liberdade do homem, e não das coisas, e nada seria mais humano do que o diálogo, a linguagem, que aproxima e nos afasta na nossa humanidade, assim explica:

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (Ibid, p.123)

Entretanto, o diálogo só ocorrerá, segundo o autor, se estiver impregnado de componentes básicos para a relação humana: a esperança, a fé, o amor, a humildade e confiança em si nos outros, estes são instrumentos imprescindíveis para que a consciência ocorra, o diálogo será o veículo. Assim, lembra-nos sempre que o ser humano é um ser do diálogo e da comunicação, ser esse, que cresce espiritualmente e conscientemente em uma relação dialética, entre o homem e o mundo. Esta relação se estabelece pela conscientização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000), no Título VIII propõe que, com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Deste modo os professores devem estar preparados para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

A formação continuada precisa, portanto, estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). A citação acima vai ao encontro dos ideais de educação como um processo de conscientização, na permanente busca de ser mais.

A Educação se faz, pela transformação, quando voltada diretamente para uma prática da liberdade, é necessário incluir neste processo o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente.

Nesse sentido a transformação social passa pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua.

Em um processo educativo dialético, como propõe Freire, fundado no diálogo, professores e sujeitos da EJA são sujeitos do ato de conhecimento e a curiosidade de ambos, se encontra na base do aprender-ensinar-aprender, exigindo, para tanto, o exercício de uma séria disciplina intelectual.

Partindo da análise sobre educação como um processo de humanização, a concepção pedagógica defendida por Paulo Freire na década de 60 é a Educação Libertadora. Sua concepção tem como característica a emancipação do sujeito perante sua condição de opressão e, suas idéias contemplam o processo educativo como um caminho que prepara esse sujeito para transformar sua realidade.

A proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. A idéia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio da politicidade nas idéias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico.

Na base da teoria freireana, encontramos dois princípios básicos: o da politicidade e o da dialogicidade (FEITOSA, 1999, p.3). O princípio da politicidade do ato educativo fomenta a formação do cidadão inserido, contextualizado, crítico, capaz de buscar o diálogo como forma de transformar o mundo. Sendo autor desse processo, com o apoio do educador, o educando sente-se participante do contexto num processo dialógico de formação de si e de construção do mundo.

Todo esse processo é intencional. Há um progredir para o “ser-mais”, objetivando a superação das “situações-limites”. O educando é formado para o diálogo, no diálogo. Ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, tem a oportunidade de descobrir aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis para ele. Toda a perspectiva do diálogo parte do seu contexto em vista do “inérito viável” que também é construído coletivamente e não imposto.

Por sua vez, a dialogicidade é uma característica essencial da educação libertadora. Através do diálogo, educador e educando se tornam sujeitos do processo educacional e os argumentos de autoridade de nada mais valem. Vale ressaltar que o diálogo nos relatos de

Freire (1987), tem início antes mesmo da própria ação pedagógica, uma vez que, essa interação acontece na busca do conteúdo a ser trabalhado.

Sendo o diálogo a base da teoria freireana, cabe-nos caracterizar a concepção de diálogo em Paulo Freire. Para ele o diálogo, como fenômeno humano, é a essência da práxis pedagógica. Não há como pensar uma práxis pedagógica sem o diálogo. Pois ela própria leva-nos à interação mais profunda com os atores do processo pedagógico e seu objeto. Nesse sentido, o diálogo deve ser entendido como palavra.

A palavra, em Paulo Freire, transcende sua função de meio, de instrumento para que o diálogo se faça. Ele deve ser entendido na suas dimensões de ação e reflexão que são inseparáveis. O diálogo na perspectiva freireana somente pode ser entendido na integração indissociáveis dessas duas dimensões (FREIRE, 2006a, p. 89).

Falar sobre algo completamente distante da experiência do educando é uma das inquietações de crítica de Paulo Freire. Na educação “bancária”, o educador apenas transmite aos sujeitos da EJA conteúdos e informações isolados da realidade a qual esses sujeitos se inserem. Essa educação, segundo Freire (1987), transforma a consciência do aluno em um pensar mecânico e não reflexivo. À procura de humanismo, nas relações entre os sujeitos, a educação de acordo com Freire tem o propósito de causar a ampliação da visão de mundo e isso acontece quando essa relação é intermediada a favor do diálogo.

A educação como prática da liberdade diferencia-se da simples transmissão de informações e vem no sentido de produzir um senso crítico que leve o sujeito a entender, reivindicar e se transformar. Além disso, a educação libertadora resulta na consciência do aluno sobre o mundo em que vive e refere-se à ideia de que é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando. Paulo Freire não considerava seu pensamento educacional como uma metodologia de ensino. Em entrevista concedida a Pelandré (1998), ele declara sobre esse assunto.

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar. (PELANDRÉ, 2002, p. 53).

Assim compreendemos que Paulo Freire contribuiu significativamente com a Educação de Jovens e Adultos e colaboraram com a construção de uma Educação que prioriza

o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, crítica e libertadora, considerando uma nova relação entre educador e educando que precisa entender sobre o analfabetismo como um problema social, e em suas obras traz reflexões importantes para a formação do professor da EJA.

No próximo subtópico, propomos refletir sobre: Os Aspectos teóricos e metodológicos para formação de professores da EJA e sua importância para a prática pedagógica desses professores a partir de fundamentos dos autores ora apresentados.

3.6 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REFLEXÃO E VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

O dinamismo da formação docente na perspectiva de desenvolvimento profissional, no contexto da formação inicial e continuada, numa perspectiva crítico transformadora, implica que o desenvolvimento da formação dos professores da EJA, sejam mediados por importantes componentes como: teoria e prática; ensino e pesquisa; saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade das práticas de ensino.

Esta perspectiva de formação e respectivas exigências encontram em Gramsci e Freire aspectos úteis para refletir e vivenciar os processos de formação, quais sejam: a) a formação e atuação do professor como espaço de construção/reconstrução de um saber que lhe faculte a compreensão crítico-orgânica do mundo, exercendo, inclusive, seu papel de intelectual da cultura; b) formação a partir de um contexto de problematização; c) a dialogicidade como expressão da teoria e da prática.

O primeiro aspecto, a formação e atuação do professor como espaço de construção/reconstrução de um saber que lhe faculte a compreensão crítico-orgânica do mundo, exercendo, inclusive, seu papel de intelectual da cultura, tratam-se de uma formação calcada em competências profissionais, articulada com a pesquisa e marcada por concreta parceria entre universidade e comunidade mais ampla.

Nessa perspectiva, a escola como um lugar de cultura e o processo de educar como um trabalho cultural, a formação dos professores deve perspectivar um profissional culto, cujos processos formativos os conduzam:

a) Reconhecer o caráter histórico, social e superável do conhecimento, que deve ser continuamente verificado, entendido como fruto de construção e não de descoberta, vinculado a justificativas concretas, não a especulações e devaneios (GRAMSCI, Q13, 2002);

b) Adquirir, por meio da prática reflexiva e da pesquisa, disciplina no estudo, amplo domínio no campo do saber, técnicas apuradas de aprendizagem, capacidade de formular conceitos claros e precisos, sabendo reconhecer que o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, é processual e conflituoso, como a arte política.

c) Fazer pesquisa, não devendo “forçar os textos” para dobrá-los a teses pré-concebidas, mas ter sempre “cautelos filológicos”, admitir a “possibilidade do erro”, reconhecer a honestidade intelectual e o ponto de vista dos outros, a provisoriedade dos resultados obtidos e a falibilidade das próprias certezas, sem com isso descaracterizar as próprias convicções de fundo. (GRAMSCI, Q 6, 11 e 16, 2002);

Tais aspectos implicam, pois, em requerer da agência formadora e dos professores que a integram uma sólida organização e preparação teórico-metodológica para que estes possam exercer, competentemente, seu mister profissional. Implica, ainda, auto refletir-se do ponto de vista de sua prática perante as demandas tais como: “[...] as novas funções do professor, uma nova cultura profissional [...], mudanças nos posicionamentos de todos que trabalham na educação [...] e uma maior participação social docente (IMBÉRNON, 2000, p. 9)”.

O segundo aspecto, a formação a partir de um contexto de problematização significa tomar a formação como um projeto cultural, histórico e socialmente situado que reflete o educador em formação. Isto significa tomá-lo (projeto cultural) como ato de conhecimento que requer a aprendizagem da problematização como um pensar rigoroso, crítico e criativo.

Neste sentido, a problematização na perspectiva aqui Freireana, define-se como uma prática que tem como finalidade a emancipação dos professores em formação permanente, das suas condições históricas. Por isso ao problematizar, o professor conhece, reflete e intervém sobre sua realidade de forma rigorosa, crítica e criadora, ao tempo que se faz sujeito crítico e politizado. Nesse sentido, na educação problematizadora torna-se necessário perguntar, e perguntar não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que realiza a existência humana (FREIRE, 1987).

Metodologicamente, a problematização se faz por meio de codificação e decodificação da realidade. A codificação sendo “[...] a dimensão da realidade, a formação dos professores deve perspectivar um profissional culto, cujos processos formativos os conduzam a: a) Reconhecer o caráter histórico, social e superável do conhecimento, que deve ser continuamente verificado, entendido como fruto de construção e existencial tal como a vivem os indivíduos”, portanto, “[...] objeto cognoscível que mediatiza os sujeitos conhecedores”, a decodificação – enquanto o decompor “[...] do código em seus elementos constituintes – é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da

codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas (FREIRE, 2001, p.36)”.

Nessa direção, entendemos que problematizar como um contexto de formação de professores significa, para além de construir perguntas ou que dar respostas a perguntas, é também um requerimento de reflexão, de discussão, de estudos, realização de levantamentos e estudos dos materiais disponíveis. Assim, “[...] a educação problematizadora está fundada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos se não quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 2001, p.94)”. Dessa forma, a Problematização, como contexto de formação, supõe entendê-la, como Santiago e Batista Neto (2011, p. 10):

[...] parte da realização de estudo do contexto/realidade individual e coletiva, seja de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; cria situações de aproximação sucessiva com a realidade através de diversos ângulos (leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos) de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções.

De acordo os autores acima citado no que diz respeito a problematização deve ocorrer a partir do diagnóstico do contexto tanto na esfera individual como coletiva ou seja analisar todos os materiais do contexto da problematização.

O terceiro aspecto, a ação dialógica como expressão da teoria e da prática significa uma relação de horizontalidade com vistas à superação da contradição entre professores e sujeitos da EJA. Neste caso, a problematização, como já referida, afirma a dialogicidade e, portanto, faz-se dialógica. Como ação interinamente dialógica, a problematização possibilita o encontro dos homens e mulheres, isto é, dos professores e sujeitos da EJA, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, transformá-lo, criá-lo e recriá-lo, ações que configuram existirmos humanamente (FREIRE, 1987).

Para o pensamento Freireano “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (1987, p. 78)”. Neste sentido, os professores, engajados no exercício de pronunciamento do mundo, quer dizer, da relação dialética entre sua prática pedagógica, e a realidade social mais ampla, em busca de sua transformação, o diálogo se impõe como caminho pelo qual estes sujeitos (os professores) produzem sentidos e significados, conseguem mudanças enquanto sujeitos de sua própria história com autonomia. Dessa forma, o diálogo faz-se como uma exigência existencial, encontro de solidariedade entre o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados a uma realidade a ser transformada e humanizada (FREIRE, 1987).

Compreendida dessa forma, podemos perceber que a dialogicidade como expressão da teoria e da prática constitui-se como um caminho e uma concepção de formação docente crítico e criativo frente à realidade sociocultural que nos condiciona, atrofia e atualiza o mundo atual.

Com efeito, os aportes úteis para refletir e vivenciar os processos de formação, os quais consideraram a partir de referências Gamsciano e Freireano discutida até aqui, definem-se pelo seu potencial teórico-metodológico, como base para promover a construção de uma cultura profissional docente dialógica, crítica e essencialmente transformadora, diante da história da organização da modalidade de ensino de jovens e adultos que sempre revelou e continua a revelar novas dificuldades e desafios ao fazer docente, assim como potencialidades diante dos condicionantes sócio históricos que os atrofiam, requerendo pois, novas necessidades e novos contextos formativos mais significativos. .

Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que criticizar-se. Corroborando com essa idéia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (p.53).

Assim, ele afirma que não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

A idéia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua conclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, ele fao de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber mais, A educação e a formação permanente se fundam ai. (Freire, 1997 p. 20)

Portanto, não basta refletir sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente sobre a formação de professores. Neste processo, precisamos estar apoiado em uma análise emancipatória política, para que os professores em

formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Diante do exposto no capítulo anterior, essa contextualização a respeito da formação de professores, tanto no que se refere à sua constituição como campo da investigação quanto em relação aos processos de formação de tais profissionais, é relevante aprofundar essa discussão, abordando a questão específica da formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos.

Salientamos que este estudo não se dá por encerrado em relação às discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, mas tem o caráter de contribuir com a produção científica, um exemplo a ser somado, representa um estudo e reflexão que poderá servir para nortear novas pesquisas e, sobretudo, abrir um leque de possibilidades para outras pesquisas sobre a EJA.

4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM LAURO DE FREITAS: OS DIÁLOGOS FORMATIVOS

O capítulo que se inicia faz uma reflexão a respeito dos diálogos formativos desenvolvidos com os professores que fizeram parte desta pesquisa. no entanto, precisamos discorrer antes acerca do contexto ao qual eles estão inseridos na rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas-Ba.

O diálogo é uma dimensão que deve integrar as reflexões e propostas de ações conscientizadoras na educação popular desde os anos 1960. Consideramos importante reafirmar a necessidade de procurar estabelecer na EJA um efetivo diálogo entre os atores nela presentes, gestores, alunos e professores, na perspectiva de desenvolvermos uma educação básica de qualidade.

Assim esse diálogo precisa passar pela compreensão do outro em sua amplitude e complexidade, procurando superar preconceitos e discriminações que aderem àqueles que não tiveram acesso ao mundo letrado. Freire (1976, p. 49) sinaliza a vinculação do processo dialogal ao próprio ato de conhecer.

Nos processos formativos de professores da EJA, questões referente a dinâmica e autonomia foram objeto de constantes debates. Os professores costumam fazer vários questionamentos sobre como combater a baixa autoestima dos alunos. Para isso, esses professores precisam superar a prática da educação tradicional. Por outro lado, os docentes se interrogam até que ponto podem interferir nos conteúdos curriculares estabelecidos?. Até que ponto podem exercer sua autonomia criando alternativas que contemplem as especificidades dos seus educandos?. Compreendemos que a conquista da autonomia do pensar e agir a prática pedagógica precisa de uma perspectiva dialogal sobre os saberes dos atores envolvidos no processo educativo. Ratificamos com a ideia de Freire quando cita que:

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Ser autônomo é ter capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos (FREIRE, 1997, p. 46).

A ausência do diálogo, nos espaços educativos sobre todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento das práticas, vem provocando um entrave na maioria das vezes, pois não prioriza e nem considera os saberes já construídos dos sujeitos envolvidos no processo de

aprendizagem, as pessoas envolvidas nesse processo precisam ser ouvidas e valorizadas, privilegiando a diversidade da modalidade, a autonomia e o diálogo.

Dessa maneira, o diálogo foi o conceito básico presente nesta pesquisa. Considerando como uma de suas principais bases a Pedagogia do Oprimido, obra na qual o autor busca mostrar como a educação no Brasil produz um fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Ele coloca que o ensinar a não pensar é algo puramente planejado pelos que estão no poder, para que possam ter em suas mãos a maior quantidade possível de oprimidos, que se sentindo como fragilizados, necessitam dos que dominam para sobreviverem. Mas como poderá o homem sair da opressão se os que nos “ensinam” são também aqueles que nos oprimem? Portanto, ele discute o paradigma da exclusão do ser humano numa sociedade.

Freire (2005) em Pedagogia do oprimido, denuncia essa situação de imposição vivida por pessoas que perderam sua condição de sujeitos ativos da própria história, tornando-se objetos passivos de uma “ordem” social que as exclui do chamado a conhecer, a saber, a questionar, a decidir, a transformar. Além disso, cobra da educação e de seus protagonistas um posicionamento ético e responsável, com vistas à realização de uma prática pedagógica compromissada com a transformação dessa realidade social.

Neste sentido, o processo investigativo dessa pesquisa escolheu o diálogo como premissa para nos apoiamos nestes pressupostos teóricos de Freire, que nos estimulam a pensar uma escola atenta às diversas vozes que se fazem presentes em seu interior e no seu entorno, vozes que na maioria das vezes, não são ouvidas e respeitadas, mas sufocadas.

“A dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” demonstra o quanto é importante o desenvolvimento no diálogo no processo educativo. A comunicação é expressa pelas palavras e pela ação, por isso a verdade tem que está constante neste dois momentos de construção da educação, tanto do aluno quanto do professor. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. O diálogo entre educador-educando começa em seu planejamento do conteúdo

No entanto, precisamos discorrer antes acerca do contexto em que os sujeitos estão inseridos a rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas-Ba.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM LAURO DE FREITAS

Iniciamos resgatando, de forma breve, a constituição e as concepções que orientam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas. O processo

no município deu início com o MOBRAL, ampliando na década de 80 para o Ensino Noturno seriado. Na Secretaria não há nenhuma fonte sobre a constituição desta modalidade, permanecendo desta forma até a publicação da LDB 9.394/96.

A Educação de Adultos em Lauro de Freitas se inicia na década de 70, atendendo a esses educandos da mesma maneira de atendimento do ensino dos educandos do diurno. Não foram encontrados nos arquivos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desta época.

Nos anos de 1990 e 2000, discutiu-se a organização da Educação de Jovens e Adultos no âmbito municipal; essas discussões tiveram como resultado o atendimento aos jovens e adultos nas escolas municipais obedecendo as diretrizes dos governos federal e estadual.

Cabe ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas passou a repensar a EJA, inserindo as escolas de Ensino Regular Noturno na discussão que se fazia nas escolas de Ensino Regular de Suplência. Disso resultou a publicação, naquele ano, das Orientações para a Organização Escolar para a Educação Básica de Jovens e Adultos em (Lauro de Freitas, década de 90), documento que, entre outros aspectos, procurou romper com a lógica compensatória da suplência. Neste documento, o ensino era estruturado como ensino de 1º grau - Nível I (referente aos anos iniciais da Alfabetização à 4ª série) e Nível II referente aos anos finais (referente da 5ª à 8ª série).

A definição de políticas educacionais para a EJA no município de Lauro de Freitas sempre esteve pautada no quadro de referências legais de abrangência nacional em que a Educação de Jovens e Adultos se inscreve: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Como citado, a Constituição Federal de 1988, incorporando antigas reivindicações dos movimentos sociais, reconhece o direito de todos os brasileiros à educação básica, estabelecendo a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, a todos aqueles que não tiveram acesso a ele durante a infância e/ou adolescência. O Artigo 208 da Constituição assim o define:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 1988).

A LDB 9.394/96 reafirma o disposto na Constituição Federal, explicitando, no parágrafo terceiro do artigo quinto, que qualquer cidadão tem legitimidade para acionar o Poder Judiciário no sentido de fazer valer o Artigo 208 do texto constitucional. No que tange especificamente à EJA, a LDB 9.394/96 dispõe, nos artigos 37 e 38 da seção V, sobre o papel

do poder público e dos sistemas de ensino de assegurá-la, rompendo com a concepção de ensino supletivo.

Mencionados, mesmo que sucintamente, seus marcos históricos e legal, é imprescindível, também, que se compreenda qual é a concepção de EJA que norteia as diretrizes municipais para essa modalidade no município de Lauro de Freitas. Lembramos que na Secretaria municipal não há arquivos referentes a esta época o que dificultou um pouco construir a memória da EJA no Município. O que foi possível perceber, em análise de diários de classe existentes nas escolas que atendiam a EJA (1988 e 1994), nesta época foi que o município baseava-se nos documentos nacionais que formam citados anteriormente.

Seguindo as Diretrizes Nacionais no município, a EJA era entendida como um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo corte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas por características socioculturais que tornam estas pessoas demandatárias de uma proposta político-pedagógica diferenciadas, pessoas marcadas pela exclusão, para as quais a EJA é o resgate de uma dívida social (LDB 9.394/96). Portanto, podemos observar que o município já tinha uma prática do reconhecimento explícito da EJA como direito.

No entanto, com a ausência de registro do movimento e organização da EJA no município, em alguns períodos nos reportamos para o ano de 2010, ano em que foi publicada, no diário oficial do município, uma resolução de organização da EJA.

Na resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 004/2010, institui-se a Educação de Jovens e Adultos no município, estabelecendo, desta forma, as diretrizes da EJA tendo como base a LDBEN nº 9.394/96, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010. Este documento encontra-se nos apêndices.

Tem como objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens, adultos e idosos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar, ou de concluir a educação básica. A oferta da Educação de Jovens e Adultos representa o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade, nesta cidade.

A rede municipal de Ensino de Lauro de Freitas atende a 3.600 (três mil e seiscentos) alunos na EJA, distribuídos por fases (I, II, III e IV); os professores que atuam nesta modalidade são na sua grande maioria efetivos da rede, porém não possuem formação específica para atuar neste segmento. Na Rede no total são 198 professores que atuam na EJA, porém, na Fase I são 32 professores, no total destes escolhemos dez para contribuir com a pesquisa. Ressaltamos que a pesquisadora está incluída entre esses sujeitos, visto que a pesquisa é na perspectiva Participante.

No período de 2013 a 2016, tivemos a oportunidade de contribuir com o município através da Coordenação da EJA; assim, o desejo em colaborar com o processo de formação dos professores e a prática pedagógica destes professores, despertou a busca por uma formação mais ampla, o que nos levou a buscar a inscrição no Mestrado em EJA, sendo aprovada no ano de 2013 como aluna especial. Na oportunidade, foi possível desenvolver atividades com os professores de todas as fases, como: seminário para discutir a trajetória histórica da EJA nestes momentos de reflexão foi percebido o quanto estes professores precisavam discutir aspectos necessários para a modalidade da EJA.

A formação dos professores da EJA, no município, acontece na própria escola, no horário do planejamento dos professores, ainda não há uma política de formação instituída. Cabe salientar que os professores que atuam nas fases iniciais do Ensino Fundamental são todos efetivos, aspecto muito significativo para o município. Na Fase I o município conta com 32 professores com carga horária de 12 horas em sala de aula e 8 horas de reserva, porém falta uma organização nesse tempo destinado a formação.

Por décadas, o olhar em relação aos sujeitos da EJA vem sendo tecido numa perspectiva negativa, reduzindo as escolas que atendem a EJA, o número de matrículas, o abandono, a reprovação, problemas de aprendizagem dos educandos (sem sucesso na aprendizagem); muitos jovens inseridos nas turmas da EJA, enfim, que não obtiveram sucesso escolar.

Conforme Arroyo (2011, p. 23), “[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade”.

Nessa perspectiva que vem sendo tratada a modalidade no município, portanto, precisamos discutir estes aspectos para garantir o direito dos educandos. Há idéias equivocadas, uma concepção que desconhece a vida real dos sujeitos sociais que buscam a escola na idade adulta.

Após apresentar um breve relato sobre o município, descrevemos a fase das entrevistas exploratórias. Neste momento, discutimos a forma como o diálogo foi estabelecido com os sujeitos e as contribuições para a construção da proposta formativa. Ainda neste item, revelamos as principais falas dos pesquisados. Para desenvolver uma pesquisa participante por um processo guiado, pelo diálogo é necessário valorizar a integração dos pesquisados através da dialética entre os sujeitos, fatos e valores.

A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é

ligada à práxis, ou seja, á prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção”. Nessa caminhada, o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo, conforme já salientava (BRANDÃO, 1985).

Em seguida, apresentamos as principais dinâmicas adotadas na fase de desenvolvimento da Pesquisa participante propriamente dita, a qual foi inspirada nos constructos teóricos Brandão (2006) e de Freire (1996). Apresentamos ainda todo movimentos da construção dos diálogos, definimos os objetivos, a metodologia para desenvolver o processo, os temas a serem discutidos. Prosseguimos com o desenvolvimento do processo formativo. E por fim é feita também a auto avaliação das práticas desenvolvidas nos Diálogos Formativos.

4.2 AS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS DA PESQUISA.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas ao Secretario de Educação e Coordenação da EJA no município, que respondeu a um questionário com 8 perguntas abertas sobre a modalidade no que diz respeito a: Política de Formação, Proposta Pedagógica da EJA, índice de evasão, reprovação e aprovação, concepção de EJA, número de alunos e escolas que atendem a EJA, documentos que fundamentam a EJA e ainda saber sobre quais desafios eles enfrentam. Nos apêndices apresentamos os roteiros.

As entrevistas buscaram resgatar o que foi silenciado durante o processo de construção destas, a fim de que os professores pudessem se posicionar frente a alguns conceitos que consideramos importantes serem do conhecimento docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EJA. Assim, acreditamos que o estudo traz elementos para a discussão das práticas pedagógicas para a formação de professores.

As entrevistas foram aplicadas também aos gestores e coordenadores e professores objetivando ampliar as informações.

4.3 DIAGNÓSTICO COM OS GESTORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

Nas visitas realizadas à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de conhecer melhor a estrutura e o funcionamento da EJA no município, no que diz respeito as políticas e

ações que vêm sendo desenvolvidas, sobretudo no que se refere à formação dos professores da EJA, objetivando a construção do diagnóstico, estiveram presentes o Secretário Municipal de Educação e a Coordenadora Geral do Departamento Pedagógico e Diretora da EJA no município.

Foi assinalado pelos mesmos que o Município desde 2013 implantou uma política diferenciada com o atendimento à EJA. Atualmente a modalidade vem sendo discutida pelos gestores, coordenadores e professores, porém ainda não existe no município uma proposta pedagógica do município. A construção da proposta pedagógica já foi incluída no plano de ação da Divisão da EJA.

Ao discutir as problemáticas relacionadas à EJA na Rede Municipal, o secretário ressaltou aspectos que vem dificultando o bom desenvolvimento da modalidade, entre eles, foi sinalizado o abandono dos estudantes, principalmente após o recesso junino. No que diz respeito à formação continuada de professores a Coordenadora Pedagógica e Diretora da Divisão da EJA da rede salientou que ao assumirem o cargo no início de 2013, implementaram encontros com os professores, gestores e coordenadores para discussão de aspectos relacionados à EJA.

O secretário também salientou que ocorreram alguns avanços na gestão da EJA, como: Expansão de oferta de vagas da alimentação; aberturas de turmas onde tem demanda, adesão aos Programas de alfabetização nas esferas federal e estadual, a universalização do acesso, expansão do transporte escolar.

Sobre os desafios da EJA hoje, na perspectiva dos Gestores da Secretaria de Educação, explanaram que: dificuldades dos estudantes no que diz respeito a mobilidade principalmente nos bairros de periferia para chegarem à escola; formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, principalmente sobre inclusão; Rotatividade de gestores, falta de material didático específico do município para a EJA.

Ao dialogarmos com os gestores sobre a formação de professores foi pontuado que os professores da EJA necessitam de um processo de formação específica considerando a teoria e prática dos mesmos.

Para a Diretora de Divisão da EJA, é urgente a implantação de políticas públicas que possibilite uma prática pedagógica para os educandos da EJA atendendo a perspectiva de formação cidadã para superação das desigualdades pela própria condição de educação dos jovens, adultos e idosos garantindo assim os direitos desses sujeitos.

Dessa forma, se efetivaria uma educação compatível com as funções e objetivos da EJA contemplando o orientado no Parecer CNE/CEB 11/2000.

Nas entrevistas aplicadas aos professores, levantamos dados como nome, cor, idade, vínculo, tempo de atuação, inserção nas turmas da EJA escolarização e concepção de EJA.

A pesquisa revelou, referente à formação dos participantes da pesquisa que das dez (10) entrevistadas, oito (08) são especialistas em áreas afins ao curso de graduação, enquanto um (2) tem Especialização em EJA. Todas com graduação em Pedagogia.

No que diz respeito à idade e tempo de atuação na EJA dos professores envolvidos na pesquisa, foi identificado que varia entre trinta e seis (36) e sessenta (60) anos e com tempo de atuação nesta modalidade da EJA entre três (3) e vinte e quatro(24) anos.

4.4 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PARTICIPANTE PARA OS DIÁLOGOS FORMATIVOS

A construção do plano formativo participante, aqui denominado de Diálogos Formativos, emergiu da integração de todo o levantamento feito nas etapas exploratórias; para tanto foi feito um encontro com os professores da EJA que trabalham na rede municipal de ensino. Esse encontro teve como objetivo a realização de rodas de conversas para análise do diagnóstico. Esses encontros foram organizados pela pesquisadora e a equipe da Secretaria, Gestores e Coordenadores das escolas que fazem parte da pesquisa. Os encontros aconteceram em uma das escolas que fazem parte da pesquisa.

Nessa oportunidade, apresentamos a nossa proposta da pesquisa. Os professores mostraram interesse em participar do processo da pesquisa. Assim, apresentamos uma síntese diagnóstica dos achados durante a fase exploratória. O nosso objetivo foi provocar uma reflexão da situação atual da EJA no município. Os aspectos discutidos foram: Número de matrículas por escola, índice de evasão, reprovação, fechamento das escolas de EJA, calendário da EJA, e espaço de formação e políticas públicas voltadas para EJA.

O propósito desse trabalho inicial foi provocar nos professores uma análise, no sentido de que os dados e informações apresentadas pudessem de algum modo, possibilitar que fossem pensados temas e estratégias a serem discutidos durante a formação.

Partindo dos dados primários expostos, o grupo foi provocado para definir os objetivos da formação, que segundo Brandão (1984). Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes são os oprimidos, os marginalizados os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social

Portanto, o autor sugere que com base no diagnóstico, ocorra o envolvimento de todos que pertençam ao grupo, e que este planejamento aconteça a partir dos problemas enfrentados pelo grupo. Ao ser consultado sobre a gravação dos encontros objetivando ao levantamento de informações necessárias as análises, os professores não autorizaram a gravação. Só foi permitindo a transcrição das falas dos professores participantes.

Após a análise e a reflexão dos achados na modalidade da EJA, no Município construímos a proposta formativa com os professores da EJA. Os objetivos escolhidos foram os listados a seguir:

Objetivo geral da proposta:

- ✓ Articular um espaço de discussão para aprofundamento teórico de pressupostos sobre a EJA, buscando uma reflexão e transformação das fragilidades identificadas a partir dos diálogos.

Objetivos Específicos:

- ✓ Discutir as fragilidades e construir caminhos para a possível mudança
- ✓ Refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na EJA.
- ✓ Compreender a necessidade formativa a partir dos diálogos, promovendo ação-reflexão.
- ✓ Estabelecer e valorizar espaço para troca de experiência e saberes articulando teoria e prática.

Nos apêndices consta a proposta completa.

Na seção a seguir, tecemos o processo formativo desenvolvido com os professores da EJA o qual denominamos de: Diálogos formativos.

4.5 OS DIÁLOGOS FORMATIVOS COM OS SUJEITOS DA EJA

O desenvolvimento de uma proposta de formação de professores foi desenvolvido a partir dos referenciais discutidos no decorrer do processo da pesquisa .

Após a permissão da Secretaria Municipal de Lauro de Freitas fomos a campo, nas escolas, para falar com os gestores, coordenadores e professores da EJA. Fomos recebidos com um pouco de estranhamento, que aos poucos foram abrindo o espaço, em seguida, fomos apresentados aos professores e após apresentar a nossa intenção, os professores também aceitaram participar do processo.

Salientamos que, tanto a Secretaria quanto os gestores, coordenadores e professores, mesmo com o estranhamento inicial, no processo se mostraram, receptivos e abertos a contribuir com a pesquisa. Os diálogos com os gestores, vice-gestores, coordenadores e professores, foi iniciado com a realização de entrevistas coletivas com os participantes da pesquisa, buscando uma procura coletiva de conhecimento.

Esses diálogos ocorreram a partir de maio de 2016. Fomos ao campo da pesquisa para agendar com a direção uma reunião para conhecimento do espaço e informação sobre a proposta da pesquisa; em seguida as gestoras autorizaram o pesquisador a desenvolver o estudo, e fez a apresentação aos coordenadores e professores, porém fez uma solicitação para que fosse feito um trabalho com os gestores e coordenadores, sendo explicado que o nosso foco eram os professores, mas elas insistiram na proposta de realizar uns encontros com os gestores e coordenadores, o desafio foi aceito.

Desse modo, convidamos os colegas pesquisadores do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) que foi aceito por 04 mestrandas da turma 3, 01 egressa da turma 1 e 02 egressas da turma 2.

Marcamos para iniciar as conversas com os gestores no início de julho de 2016. Nesse período, foram feitas as análises dos dados que foram coletados para que ao iniciarem os encontros fossem discutidos com os gestores e coordenadores. Esses encontros foram realizados nas quartas-feiras, quinzenalmente, do dia 31-08 a 09-11-2016. Assim, iniciamos a observação das dinâmicas desenvolvidas no espaço escolar e também foram feitas as análises dos dados coletados e assim discutimos aspectos como:

- a) Índices de abandono;
- b) Necessidade de discussão dos pressupostos da EJA;
- c) Falta de reconhecimento dos pressupostos da EJA, observado nos diálogos - ausência de políticas de formação para EJA;
- d) Ausência de formação específica;
- e) Necessidade de implantação de um calendário escolar adequado, que respeite a realidade social dos educandos.

Com a finalidade de se fazer um levantamento inicial de informações que pudessem contribuir para a caracterização do campo empírico da pesquisa, realizou-se uma pesquisa documental em documentos existentes na escola, legislação que regulamenta a modalidade de ensino, diretrizes, planos de aulas, relatórios pedagógicos, pois, conforme Lüdke e André (2003), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de

dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e Andre, 2003, p. 38).

Com o problema de pesquisa proposto, os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores da educação de jovens e adultos que atuam na Fase I, anos iniciais da modalidade, incluindo a pesquisadora. Os gestores e os coordenadores solicitaram a inclusão deles no processo das discussões que foi aceito pela pesquisadora, porém como o nosso foco eram os professores e pensando em não atender ao pedido deles, fomos em busca de ajuda no MPEJA.

Dessa forma, para os encontros contamos com a parceria do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB, através das pesquisadoras e egressas do Programa Mestrado Profissional da EJA, e da equipe da EJA do município, que contribuíram com a mediação nas discussões, nas Rodas de Conversas. No primeiro momento foi feito o convite aos gestores e coordenadores em seguida, solicitamos uma confirmação para participação nas discussões. Todos confirmaram a participação. Enviamos um cronograma de encontros e, assim, iniciamos as discussões. Utilizamos a observação participante durante os diálogos para registrar os encontros, os participantes não permitiram a gravação.

Realizamos sete encontros de Roda de Conversa com os gestores e com os coordenadores da rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, consideramos como momentos de aprofundamento teórico e de partilha das experiências dos gestores, coordenadores e pesquisadoras. Essas mediações ocorreram a partir de discussões de temáticas anteriormente sugeridas pelos coordenadores da EJA. De acordo com as necessidades apontadas nas entrevistas previamente realizadas. Os momentos das discussões ocorreram de agosto a novembro de 2016, em espaço preparado pela equipe da Divisão da EJA. Todos os encontros foram desenvolvidos de acordo o planejamento construído pelos pesquisadores. Essa etapa foi iniciada em agosto de 2016 e foi encerrada em novembro de 2016, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Cronograma dos encontros com os Gestores e Coordenadores.

DATA	TEMA	PRESENCIAL	EAD	PALESTRANTE
31-08-2016	Panorama da EJA no Brasil/Lauro de Freitas e pressupostos Freirianos	04	08	Rita / Antonio César
14-09-2016	Currículo da EJA	04	08	Andreia Santana
29-09-2016	Avaliação na EJA	04	08	Isbela e Rita de Cássia
06-10-2016	Especificidades dos Educandos da EJA e o mundo do trabalho	04	08	Naiara/Sônia
19-10-2016	Educação matemática e a Etnomatemática	04	08	Fernanda e Tatiana
26-10-2016	Desenvolvimento da leitura e escrita pelos sujeitos da EJA	04	08	Nara Barreto
09-11-2016	Memórias da EJA/ Brasil e em Lauro de Freitas	04	08	Marlene Souza e Vânia Pessoa

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, em 2017.

No tocante às orientações que determinaram a preferência por estes participantes, foi necessário recorrer a Brandão (2006), quando o autor sinaliza que a pesquisa participante é uma referência fundamental para quem compreende como processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimento na ação transformadora e emancipadora. Salientamos que os pesquisadores do MPEJA autorizaram a utilização dos nomes na pesquisa.

Esses encontros foram de grande significância, pois envolveram, além dos pesquisadores, a Coordenação da EJA do município, gestores e coordenadores e professores da modalidade e, em alguns momentos, educandos da rede e das Universidades do município. Como os Gestores e coordenadores não são foco da pesquisa, vamos registrar apenas 03 encontros: o primeiro, o segundo e o último. Desenvolvemos esses encontros, utilizando-se da Didática Freiriana.

No primeiro encontro, que ocorreu no dia 31-08-2016, discutimos o panorama da EJA no Brasil/Lauro de Freitas e pressupostos freirianos. Nesse encontro, os palestrantes foram os supervisores da Secretaria de Educação professor Cesar Guedes e professora Rita de Cássia Paranhos, sob a coordenação da pesquisadora, cujo objetivo foi refletir sobre o histórico da

EJA através da metodologia de Freire. A Metodologia utilizada foi uma Roda de Conversa com os participantes, partindo de uma pergunta para despertar a curiosidade dos participantes:

O que sabemos sobre a história da EJA? Escutamos as respostas e fomos dialogando, construindo o debate e produzindo conhecimento. A seguir foi feita a exposição do tema através de slides.

A dinâmica dos encontros foi desenvolvida com: acolhida, questionamentos, diálogos, contextualização, reflexão, investigação, sintetização e desvelamos, entre os participantes e no final uma avaliação, do que foi dialogado, conforme as falas a seguir:

“Diálogo importante para a EJA, a forma que foi colocada partilhando os saberes muito motivadora, que os próximos sejam desenvolvidos no mesmo nível. Gratidão!” (**Coordenadora Amália.**)

“Estes encontros nos fortaleceu bastante, pois através do conhecimento podemos buscar melhorias para a EJA. O tempo que tenho como Gestora nunca aconteceu esta oportunidade e a responsabilidade de transformar é muito grande diante do fenômeno complexo que é a educação” (**Gestora Joana.**)

Desse modo, percebemos nos relatos acima que as falas tratam da importância de instituir espaços para o diálogo entre os sujeitos que trabalham na EJA diante da grande responsabilidade em transformar a realidade do espaço escolar, visando a qualidade da educação. A relação democrática estabelece-se de duas formas: o diálogo é uma forma de garantia da democracia; e a relação dialógica é democrática, ou seja, o diálogo é democrático. Freire (2008) indica que o estabelecimento do diálogo com as pessoas que fazem parte do contexto garante oportunidades de participação democrática na escola.

A educação é um fenômeno complexo, pois retrata e reproduz a realidade social, assim como projeta a sociedade que se deseja. E a sociedade de hoje apresenta muitos desafios, já que fazemos parte da sociedade do conhecimento e da informação, que chega de maneira muito rápida e em grande quantidade em todos os lugares do mundo. E a tarefa do professor é, nessa sociedade, atuar como um mediador entre a informação disponível e o aluno, sempre de forma competente pensando sobre sua atuação.

No entanto, para que isso seja realmente possível, faz-se necessária uma política de formação e valorização do educador e das escolas “como capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44), com o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade para todos os educandos.

Assim, dialogamos sobre: Concepções e perspectivas curriculares: Práticas de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. Tivemos como palestrante: Andréia Santana Santos - Mestre pela UNEB, cujo objetivo foi desenvolver um diálogo para ampliação do conhecimento teórico-prático sobre a EJA, bem como do currículo e propostas curriculares para esta modalidade. No conteúdo Programático: Currículo, campo e conceito; breve histórico da EJA: contornos políticos que demarcam currículo; , gestão curricular e práticas de ensino na EJA; algumas provocações.

Para o desenvolvimento desta etapa, do ponto de vista metodológico, tomamos como referência a dialogicidade, a problematização e a contextualização como princípios fundantes. Nesse sentido, tomamos como procedimento metodológico a exposição dialogada, tomando como base as referências bibliográficas citadas. Avaliação, compreendida numa perspectiva processual, crítica e dialógica, a avaliação foi traduzida por meio da participação dos sujeitos presentes. As referências utilizadas estão citadas no cronograma. Finalizamos essa etapa com um seminário cujo tema foi: **Memórias e Trajetórias dos Sujeitos e trajetórias da EJA**, desenvolvido da seguinte forma:

Abertura: Apresentação Cultural: Repente por um educando da EJA de 80 anos. Apresentação de prática exitosa. Roda de Conversa Políticas pública de EJA e Memórias da EJA em Lauro de Freitas. Esse Seminário aconteceu na União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura – UNIME – Lauro de Freitas, é uma instituição de Ensino Superior privada localizada na cidade de Lauro de Freitas/BA. Fundada em 2000.

Nesse seminário, participaram 150 pessoas: Professores da rede municipal, professores das Faculdades Maurício de Nassau e UNIME e da UNEB Campus Avançado de Lauro de Freitas, Educandos da EJA e das faculdades e outros, colegas do MPEJA este encontro aconteceu na UNIME. Conforme foto que consta no Anexos xxx As palestrantes foram: Vânia Pessoa Jornane Barbosa dos Santos, que discorreu sobre memórias da EJA em Lauro de Freitas; Marlene Silva Souza que falou sobre: Políticas Públicas da EJA. A abertura foi feita com um repente, apresentado por um educando da EJA de 80 anos. Nesse encontro, foi possível dar voz a todos os sujeitos que lutam pela EJA.

Esses encontros de formação com os gestores e coordenadores foram constituídos de forma dinâmica e democrática. Salientamos que esses sujeitos não fazem parte do foco da pesquisa, porém foram incluídos a pedido dos mesmos no decorrer das nossas visitas ao ambiente da pesquisa. Essa fase ocorreu em 07 encontros de 4 horas diária, obedecendo aos temas citados acima no cronograma.

Essa fase contou com a participação de 06 pesquisadoras-mestrandas da EJA e 3 egressas do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), sendo 03 da turma 3; 01 da turma 1 e 02 da turma 2, além da coordenação e supervisores da EJA do município, que participaram com muito afinco. O planejamento desses encontros foi organizado com a participação de todos os envolvidos.

O objetivo desses encontros foi dialogar, refletir a práxis pedagógica, construir e partilhar conhecimentos visando à eficácia do processo de escolarização do jovem e adulto. Em cada encontro foi elaborado uma ementa que consta nos apêndices, assim como o relatório dos encontros.

Avaliando os encontros com os Gestores e Coordenadores: essa experiência foi significativa, pois possibilitou momentos reflexivos sobre o histórico da EJA, suas especificidades, seu currículo, a educação matemática e etnomatemática e dos pressupostos teóricos e metodológicos freirianos, que, conforme os participantes, foram momentos de reflexão bastante prazerosos e potencializaram para a transformação das fragilidades identificadas nas escolas. Participaram desses encontros 23 pessoas, 10 gestores e 13 coordenadores, com exceção do último, que teve uma participação de 150 pessoas, sendo: gestores, coordenadores professores, estudantes das Universidades e educandos da EJA.

Para Larrosa, (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, afirmamos que com esses encontros experienciamos e partilhamos saberes que certamente contribuirão para a mudança nos desenvolvimentos das atividades das escolas.

Nas vozes de participantes desse processo, fizemos a transcrição do percurso formativo na visão de três pesquisadoras do (MPEJA), gestores e coordenadores:

Naiara: Este momento proporcionou muito aprendizado para minha vida profissional e acadêmica. Gostei muito de ter feito parte deste projeto único e com propostas que integram um trabalho com a diversidade nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos. (06-10-2016)

Sônia: Participar da formação para formadores de professores da EJA em Lauro de Fretas proporcionou um grande aprendizado para mim enquanto professora de EJA e formadora de professores, também e possibilitou a troca de experiências com colegas mais experientes de outras localidades e serviu de aprendizagem para podermos percebermos que a EJA é feita de sujeitos mistos e de especificidades que só a EJA tem e principalmente quando trabalhamos com a temática as especificidades dos sujeitos da EJA fomos contribuindo, colaborando com as pessoas que estavam participando da formação e elas colaborando conosco e desse jeito fomos aprendendo e trocando experiências eu nos enriqueceram tanto no trabalho da dissertação de mestrado como e esperamos que tenhamos contribuído com a cidade de Lauro e com os formadores que dela participaram. “E esperamos

que tenhamos também contribuído com os formadores que dela participaram”. (0-10-2016)

Nara Barreto: Foi muito gratificante como mestrandia do (MPEJA), fazer uma palestra abordando um capítulo da minha dissertação. Fazer a palestra para Gestores e coordenadores da rede pública de lauro de Freitas, fez-me pensar que o meu caminho era esse, precisava divulgar o que se estuda na Universidade para os professores da rede municipal de Lauro. Os professores precisam de novos olhares, novas possibilidades de prática como trabalhar na educação de Jovens e adultos, o pesquisador que sem encontra na Universidade tem a oportunidade de levar o seu conhecimento, sua pesquisa para outros educadores mobiliza, dinamiza e favorece uma educação mais adequada para os jovens da rede municipal. Agradeço aos coordenadores do evento e espero sempre contribuir com o crescimento de outros profissionais. (26-10-2016)

Envolver os pesquisadores do Programa de Mestrado na formação dos Gestores e coordenadores foi de suma importância não só para os sujeitos da rede, como também, para os pesquisadores que puderam contribuir com a formação do educador de jovens e adultos, focando os desafios que se interpõem ao desempenho desses gestores e educadores e a todas as dimensões de seu fazer profissional. Mobiliza-nos exatamente a expressão da especificidade de atuação desses educadores e os valores contidos nela. Por isso, a busca de compreensão da configuração dessas profissões, a análise da inserção profissional, dos desafios desse processo e do olhar do educador e do pesquisador sobre essa vivência.

Nesse sentido, para Nóvoa (1997. p. 26), “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e necessidades dos alunos.

Nesse aspecto, Freire (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, há uma necessidade do professor participar de experiências significativas para melhor desenvolver a sua prática.

O percurso formativo desenvolvido pela pesquisadora, possibilitou na visão dos gestores e coordenadores uma contribuição muito significativa para o município.

Carmem: Os encontros foram bastante proveitosos, com discussões importantes, trazendo informações e partilhando saberes significativos para a nossa atuação enquanto coordenador. Foi um despertar para as reflexões (P, 09-11-2016).

Elisa: O grupo está de parabéns pelo trabalho desenvolvido. A discussão sobre a Etnomatemática ascendeu uma discussão importante que vou incluir nos Ac dos professores e na proposta pedagógica da EJA (9-11.2016).

Vanusa: Produtivo – dialogar com nossos pares discutindo Paulo Freire é sempre um prazer muito grande, provocando uma reflexão na ação e assim a transformação. Antes de ser Gestora atuava com professora de matemática na EJA e nunca tivemos essa oportunidade. Afirimo que vocês lançaram uma proposta muito significativa para a EJA (09-11-2016).

Nesse sentido, Schôn (1997) nos diz que :

(...) O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. “Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis (SHÔN, 1997, p. 87)”.

O saber da experiência, no contexto da EJA, é constituído mediante a integração de instituições de ensino Universidades com os espaços que desenvolve essa prática na situação, as escolas do município de Lauro de Freitas. Essa vivencia possibilitou a partilha de saberes.

4. 6 MECANISMOS PARA PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Trilhar pelos caminhos da pesquisa participante proporcionou muitas dúvidas, mas com leituras, aos poucos, fomos nos apropriando da perspectiva escolhida e assim foi dado seqüência aos procedimentos da pesquisa. A metodologia para o desenvolvimento dos Diálogos Formativos foi através das rodas de conversas, inspiradas em Freire,(2003) entendendo que esta seria a melhor maneira de compreendermos nosso objeto de estudo.

Para a criação de um clima dialógico é preciso um componente especial do diálogo, que é a palavra. O autor comenta que a palavra verdadeira, práxis, é composta de ação e reflexão. Sem esta mistura, o diálogo se torna meramente palavras jogadas ao vento, ou seja, falar por falar, ou então, se for inautêntica, oca e esgotada de sua dimensão de ação, sacrificada automaticamente, a reflexão se transforma apenas em palavras que não são significadas.

Além disso, a palavra pode se tornar ativismo, ação pela ação, se minimizada a sua reflexão. Neste sentido, é importante que todos nós saibamos que sendo o diálogo um conjunto de palavras verdadeiras em que deve haver a união da ação com a reflexão, as pessoas não são capazes de fazê-lo sozinhas, pois para que seja estabelecido é necessário que outras pessoas se encontrem e o pronunciem juntas, e tenham objetivos semelhantes.

Dessa forma, precisamos buscar, em leituras, uma maneira de desenvolver os diálogos de forma que não se transformem em um bate papo comum, precisamos planejar todas as etapas.

Ainda, conforme Freire (1987), observa-se que a reflexão permeada pelo direito da palavra coaduna com a práxis educativa, que, por sua vez, afirma-se como uma fonte de conhecimento reflexivo, construído na ação-reflexão-ação para a transformação, num movimento de relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-domundo-leitura-da-palavra-contexto-texto (FREIRE, 1987). Nesse processo, constituímos espaços de reflexões que permitiram (re) pensar nossas ações, concepções e nossas práticas, para, se necessário, transformá-las.

De acordo com Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que significa afirmar, que o ato de ler tem relação com as experiências vivenciadas pelo leitor, mas também se constitui como experiência formativa. Para Freire, (1992), a leitura da palavra escrita aparece, então, como uma releitura crítica do mundo, como "caminho" para "reescrevê-la", para transformá-la.

Desse modo, continuamos a nossa caminhada lendo, escrevendo e (re) escrevendo, e assim elaboramos as ações que foram desenvolvidas nos diálogos formativos.

Poucas vezes são promovidas situações de reflexão conjunta sobre o que se leu (BRANDÃO, 2010). Diante disso, conversar sobre o que traz a literatura apresenta-se como atividade que merece atenção na prática educativa, e, neste caso, aparece como possibilidade a roda de conversa.

Este procedimento, pautado no diálogo, encontra respaldo teórico no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, o qual aponta que o diálogo afirma-se como essência da prática educativa problematizadora, no qual as pessoas, através da palavra, humanizam-se. Sendo assim, observa-se a necessidade de atividades pedagógicas que contemplem a dialogicidade a partir de conversas sobre textos literários, na intenção de formar sujeitos que sejam capazes de, ao fazerem o exercício de leitura, saibam atribuir significados e compreender os processos de instauração de sentidos, discutindo também sobre eles, uma vez que as estratégias utilizadas na organização dos discursos refletem intencionalidades, criam mecanismos para reflexão e ação.

Outros três aspectos, pessoal, profissional e organizacional, são considerados por Nóvoa (1991), como fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de

questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor, face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Partindo-se das reflexões de Nóvoa (1991), se, por um lado, esses momentos em grupo constituem espaços de formação, por outro, permitem repensar nossas concepções, nossas práticas e a partir das reflexões transformar os nossos modo de pensar e agir .

Nessa perspectiva, compartilhamos do pensamento do autor, pois na medida em que estamos desafiando o grupo a refletir suas posturas, concepções, estamos desafiando também a nós mesmos, pois a nossa condição de pesquisador torna-nos, também, parte integrante do grupo.

Cada encontro foi planejado objetivando contribuir para o desenvolvimento de momentos crítico-reflexivos, partindo da acolhida, dos questionamentos, da escolha do tema, contextualização, da reflexão, investigação, sintetização, produção de conhecimento/práxis (relação teoria x prática), dialogamos, compartilhando o apreendido e as ações que desejaríamos desenvolver em cada encontro.

De acordo com o cronograma, o primeiro diálogo formativo ocorreu em 06-10-2016. Iniciamos com uma dinâmica para autoconhecimento: “Tudo sobre mim”, discutindo o diagnóstico dos dados da EJA no município. Perguntamos: O que sei? O que gostaria de saber? Os participantes não permitiram a gravação.

Combinamos que após cada encontro os participantes deveriam fazer memórias formativas. Na intenção de situar o termo memória, Guedes-Pinto (2008) formulou concepções acerca das especificidades da terminologia, identificando-a como: Memória o aspecto entendido como a possível versão da realidade e não meramente como verdade única e estática, pois, no decorrer do processo de rememoração, os atores sociais fazem emergir suas versões sobre o vivido. De modo semelhante os pesquisadores que trabalham nessa linha metodológica podem fornecer versões no bojo de diferentes formas de interpretação.

Aproximar-se desses professores teve como intuito conhecer e compreender suas histórias e os desafios enfrentados no seu fazer pedagógico e provocar reflexões ajudando-os

a problematizar suas práticas, no sentido de suscitar, no espaço de discussões, as demandas formativas dos professores que fazem parte da pesquisa e conhecer quais estratégias metodológicas podem colaborar para a melhoria das dificuldades relacionadas às práticas escolares.

4.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas a partir dos registros suscitados ao longo desta pesquisa. Nosso intuito é refletir sobre as atividades desenvolvidas, as observações e as entrevistas. Essas reflexões possibilitaram elencar elementos consistentes que poderão dialogar com as transformações emergidas da prática pedagógica dos professores.

Nessa dinâmica, optamos em iniciar, tecendo alguns elementos do nosso percurso profissional, pois ele está intimamente relacionado com o nosso objeto de investigação: a formação do professor da EJA. Em nossos percursos profissionais, enveredamos pelos caminhos da EJA; em seguida, passamos a atuar como docentes da EJA

Sistematizar e analisar os dados do percurso empreendido exige de nós, pesquisadores, um minucioso cuidado na escolha dos achados do campo empírico com a estruturação teórica, visando ao alcance dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa envolve as subjetividades humanas. Os dados revelados pelos informantes da pesquisa tornaram-se públicos por meio das entrevistas, das observações e dos momentos coletivos, das rodas de conversas, dinâmicas. Assim, apresentamos nossas interpretações, sentidos e significados que atribuímos às ocorrências emanadas do campo da pesquisa, cientes de que nosso olhar, acerca da formação continuada dos professores da EJA, no município de Lauro de Freitas-Bahia, teve como intenção contribuir com a melhoria da formação dos professores participantes do estudo, evocando, assim, mudanças no contexto da EJA do município de Lauro de Freitas-Ba.

No percurso desta pesquisa, trilhamos por caminhos permeados de dúvidas, de incertezas, de angústias, de tensões. Por outro lado, também vivenciamos momentos de aprendizagens, de reflexões, de participação, de respeito, de significados, os quais nos permitiram compreender que somos seres inacabados.

Os resultados do estudo confirmam as nossas perspectivas e esperamos contribuir com o contexto da EJA, que é também o nosso contexto de atuação profissional. Os resultados

foram organizados através da ocorrência dos dados no campo de estudo, à luz do que a teoria nos ajudou a entender.

Dessa maneira, dispomos os achados da pesquisa com base nos objetivos perseguidos desde o início da pesquisa. Apresentamos o diagnóstico do município, o perfil e as experiências para a constituição de ser professor, os significados e necessidades dos cursos de formação, concepção de EJA, as impressões dos professores acerca da formação reflexiva.

A sistematização dos dados foi organizada a partir da análise de discurso, observando as ideias de Bakhtin (1997), que se iniciou dando destaque aos aspectos ligados à identidade do professor, dando sentido a cada momento, às compreensões presentes nas falas e aspectos observados; questões ligadas ainda ao impacto da necessidade de formação em todo o processo desenvolvido. Foi feita a leitura dos materiais vivenciados e construídos.

Assim, durante a pesquisa de campo, com a finalidade de analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos neste estudo, foi imperioso conhecer os professores da educação de jovens e adultos envolvidos na pesquisa.

Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca a importância de se ouvir esse profissional especialmente, a fim de buscar a compreensão de seu processo de formação, já que, para esse pesquisador:

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (BARCELOS, 2006, p. 82).

O autor pontua sobre os avanços e recuos pelos quais passam os professores da EJA, enfoca sobre a importância de ouvi-los sobre os seus fazeres e sua trajetória.

Reiteramos que os 10 professores que fizeram parte da pesquisa foram selecionados com base nos seguintes critérios: diversidade em relação às necessidades dos educandos, tempo de atuação na EJA, necessidades de dialogar sobre as práticas formativas, carga horária de atuação na rede, considerando que todos trabalham 60 horas.

Como referido, a análise das entrevistas, enfim, sistematização das vozes desses sujeitos acerca de sua formação, de seu trabalho, de sua relação com seus pares, entre outros fatores, que partiu de categorias estabelecidas, considera a essência das unidades de significado que emergiram após várias leituras das entrevistas. Como toda leitura caracteriza-se por um ato solitário daquele que lê, é importante enfatizar que a intuição e a subjetividade tiveram papel fundamental no tratamento desses dados, influenciando, sobremaneira, nas inferências geradas a partir dos dados obtidos em campo.

A seguir, passamos a apresentar os referidos temas, articulando com a literatura científica da ação em estudo e apresentando também as respostas dadas pelos participantes que fizeram parte da pesquisa.

Para a análise dos dados, trazemos brevemente alguns elementos evidenciados nas conversas com os Gestores Municipais e também questões do diagnóstico realizado nos encontros com os professores da EJA, mediante a realização da roda de conversa.. Partimos dos desafios listados tanto pela Secretaria, como pelos professores durante as conversas e encontros com os mesmos durante a aplicação dos questionários e entrevistas. Nessa etapa, procuramos saber sobre os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas dos professores da fase I da rede municipal de Lauro de Freitas. Foi feita a análise do campo de estudo.

Quando questionamos sobre os desafios presentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, foram unânimes as respostas referentes a formação inicial, pois verificamos que, durante a formação inicial desses professores, apenas um professor teve garantido, em sua matriz curricular do curso de Pedagogia, disciplinas referentes à EJA. Para os outros professores, esta instrumentalização foi acontecendo no exercício da profissão, frente às necessidades que iam surgindo em sala de aula. Pelas respostas das professoras, inferimos que as políticas de formação inicial de professores e em serviço são incipientes para a realidade educacional brasileira, conforme afirma Machado, (2000, *apud* SOARES, 2003, p. 132)

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

Essa fragilidade de políticas para formar o professor da EJA exige um professor polivalente, que tenha domínio de vários saberes, muito além dos específicos. Este fato nos leva a refletir acerca da qualidade da formação inicial dos futuros professores realizadas nos cursos de licenciatura. Não restam dúvidas da necessidade de mudanças nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura no sentido de contemplar a modalidade de EJA, e ainda, a implantação de políticas públicas de formação específica para os professores da EJA.

Nas respostas dos professores da EJA, percebemos o quanto os cursos de formação de professores pouco contribuíram para a prática pedagógica dos mesmos. A formação é um

processo permanente na vida do professor. Muitos professores demonstraram que aprenderam a partir da própria experiência profissional. Ao adentrarem na vida profissional, reativam essas crenças para buscar soluções para os problemas profissionais que vão surgindo. Grande parte dos professores aprende a trabalhar efetivamente na prática, por isso Tardif (2002) preconiza que os saberes profissionais dos professores são temporais.

É por meio das experiências vivenciadas no cotidiano que os professores vão construindo seus valores, suas concepções de ensino, práticas pedagógicas e modos de agir, inclusive constroem também as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social.

Nóvoa (1992, p.17), ao discorrer sobre a dimensão pessoal-profissional do professor no debate sobre a formação deste, reforça a necessidade de uma valorização das características e dos sentimentos da pessoa do professor, enfatizando-os como aspectos de influências marcantes na vida deste profissional.

A dimensão pessoal configura-se como fator importante ao construir proposta de formação para professores da EJA. Quanto à formação das professoras, ao ingressar nas classes da EJA, ficou patente que a formação no que diz respeito as especificidades da EJA, foram fragmentadas, inviabilizando a compreensão das questões sobre as reais necessidades dos sujeitos da EJA.

Dessa maneira, respondemos à questão problemática da pesquisa que é um dos desafios pelos quais passa o contexto da EJA; a formação do professor que ainda não há constituído um espaço para a formação. Outro desafio é a diversidade geracional, pois as turmas de EJA no município hoje é composta de: jovens, adultos e idosos.

Segundo Oliveira (2005, p. 7), os jovens da EJA, em geral, diferem de outros grupos, por terem responsabilidades precoces; valorizam muito o convívio entre jovens (identidade grupal, pertencimento), tomando a sociabilidade como algo central, bem como o pertencer a grupos de amigos; desenvolvem formas diferentes de expressão (gírias), manifestações culturais (musical, teatral etc.), expressam com mais facilidade suas opiniões, críticas, valores; têm perspectiva de futuro; buscam melhores chances de emprego, inclusive com a expectativa de cursar o nível superior .

Os adultos também, em geral, ingressam cedo no mercado do trabalho, com responsabilidade diante da vida, para manter o próprio sustento e de seus familiares; assumem mais seus atos e palavras; valorizam o convívio, mas a família se sobrepõe a outros grupos; predomina a racionalidade, de vida mais longa que necessitam ser consideradas; buscam a

independência do ler e escrever a palavra e o mundo, apesar de terem a oralidade desenvolvida (OLIVEIRA, 2004; 2005 p. 9).

Já os idosos da EJA trazem consigo, em geral, um percurso de falta de escolaridade, têm interesses e motivações e experiências de vida diferentes; uma história de vida mais longa, têm outras necessidades, para manterem-se na vida e ingressaram-se precocemente no mercado de trabalho.

Assim, essa crise geracional constitui-se em um outro desafio a ser vencido pelos professores da EJA que precisam buscar um equilíbrio para lidar com esta diversidade geracional.

Para que sejam pensadas mudanças significativas no contexto da EJA, além de se atentar para o perfil do aluno, para as interações que ocorrem em sala de aula, há de se considerar também a formação dos professores que atuam nesta modalidade educativa, além de se olhar também para a história de vida destes professores, pois não se pode dissociar a pessoa do professor do profissional que foi se construindo ao longo da sua vida.

No que diz respeito às questões dos recursos que também foi um item citado nas entrevistas como desafio, os professores sinalizaram que como recurso contam apenas o livro didático que não corresponde à realidade dos educandos, portanto o município precisa dar uma atenção maior a este item sinalizado.

Ainda foi sinalizado como desafio a não permanência dos educandos para conclusão do ano letivo e escolarização dos mesmos vistos, no setor de estatística, ao analisarmos os índices de evasão, verificamos que, em 2015, esse índice na fase I foi de 28%. O município precisa adotar medidas que possam diminuir esse índice e motivem os educandos a permanecerem na escola até o final do ano letivo. Ainda verificamos que muitos educandos efetuam a matrícula mais não frequentam. Nas análises, percebemos que alguns aspectos contribuem muito para este abandono como: Merenda, que não é adequada, pois os itens servidos são os mesmos do diurno; a distancia do local de trabalho para a escola, o calendário escolar, o tempo e o espaço inadequado, precariedade dos recursos didáticos que não atendem às expectativas dos educandos e, ainda, a formação específica de qualidade para os profissionais que atuam na EJA.

Percebemos nas falas a urgência de implantar a formação continuada no município que possa contribuir para melhorar esses desafios sinalizados no contexto da EJA.

Nesta perspectiva, após as informações obtidas nas conversas e entrevistas, sugerimos a construção de uma proposta formativa para dialogarem com as questões postas. Neste sentido, o que se propõe com este projeto é desenvolver junto aos profissionais que atuam

com a EJA no município uma proposta de formação que contemple a realização de estudos e ações voltados à ressignificação da prática docente e, conseqüentemente, à melhoria das atividades de ensino nesta modalidade.

Dessa maneira, convidamos os dez professores que atuam na fase I das escolas e que fizeram parte da pesquisa para participar da construção e desenvolvimento de uma formação através do diálogo. Após a construção e apresentação da proposta formativa, todos os professores da Fase I da EJA das três escolas, aceitaram participar da pesquisa. Explicamos aos participantes que na pesquisa eles seriam nomeados por letras do alfabeto, no caso de A a J e, assim, foi o momento da assinatura do Termo de Autorização, conforme consta no Apêndice C e iniciamos os diálogos. Foram sete encontros cujo desenvolvimento encontra-se no apêndice. Nesse sentido, conduzimos todo o projeto guiado pelo aprofundamento teórico, tendo por base a metodologia da Pesquisa Participante, apoiada nos pressupostos de Freire. E, assim, iniciamos o processo da proposta formativa com os professores da EJA.

O primeiro encontro, com os professores, ocorreu no dia sete de julho de 2016, nominamos este momento de: **Conhecendo os sujeitos da pesquisa e o seu contexto.** Momento em que apresentamos o caminho da pesquisa, os objetivos delineados para o desenvolvimento do estudo, buscando a adesão dos participantes. Solicitamos que os professores respondessem a algumas questões sobre o seu perfil, conforme o quadro 2.

Buscando conhecer melhor o caminhar dos nossos sujeitos, pedimos que descrevessem sobre alguns aspectos: nome, idade, raça, formação inicial e continuada, tempo de docência, vínculo. Os objetivos neste momento foram: Levantar informações a respeito do perfil dos professores, da sua prática, conhecimento do perfil dos mesmos, para melhor caracterizar a modalidade no município no que diz respeito às ações concernentes à formação continuada dos professores da EJA na rede de ensino Ainda nessa etapa dialogamos sobre o parecer CNE CEB 11.200 para compreender e fortalecer o entendimento sobre a formação dos professores da EJA..

O Parecer CNE/CEB 11/2000 preceitua: [...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

A maioria dos professores que está atuando na EJA não tem formação específica para trabalhar com esta modalidade: 80% informaram nunca ter realizado nenhum tipo de formação relacionada à EJA. Os 20% com alguma formação em EJA revelaram como a realizaram por iniciativa própria.

Segundo Di Pierro (2006, p. 283), a formação acadêmica dos educadores nem sempre antecede a prática docente. Muitas vezes, o educador se constitui na prática e, desafiado por ela, procura a formação específica.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que regulamenta as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, recomenda uma formação específica para os professores da EJA:

[...] um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

A despeito dessa recomendação, a seleção de professores nas Escolas que fazem parte da pesquisa acontece sem diferenciação entre os que irão atuar no ensino diurno e os que irão atuar na EJA. Nesse sentido, é possível avaliar que muitos profissionais desta modalidade de ensino ainda não recebem as orientações necessárias para a realização de um trabalho significativo com jovens e adultos, passando a atuar na área, sem conhecer a realidade do público, suas especificidades em relação ao ensino-aprendizado, o tipo de metodologia que deve ser desenvolvida, as formas de avaliação mais adequadas, entre outras questões, o que dificulta a construção do conhecimento pelo aluno e, entre outros fatores, estimula a evasão escolar.

No que diz respeito ao perfil das professoras, verificamos que, são, em maioria mulheres, negras, com idade entre 38 a 60 anos, trabalham em mais de uma escola, e estão envolvidos com a modalidade em tempo igual de 03 a 27 anos e apenas duas tem especialização em EJA e 80%, não têm formação específica em EJA. Há uma expressiva presença feminina na EJA.

Outro aspecto a destacar é a forma de inserção nas turmas de EJA que foi unânime por não ter disponibilidade no diurno, conforme as respostas das professoras que ao responder estas perguntas justificaram que:

No início foi uma necessidade particular, pois escolhi ir para o noturno para aumentar a minha renda, porém, logo percebi o quanto era prazeroso trabalhar nesta modalidade, pois, com os educandos, aprendo muito. Na verdade o que ocorre mesmo durante às aulas é uma partilha de saber. (Professora C).

As principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro (1994) também destacam essa questão:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15)

Percebemos, nas falas das professoras, que a inserção na modalidade foi por questões particulares tanto da rede como das professoras.

Todo o material levantado nas entrevistas foi de fundamental importância para a pesquisa e aproveitamos para a análise, sendo privilegiados alguns relatos, os quais apresentaram maior relevância para a compreensão dos aspectos pesquisados. Ainda entre os critérios estabelecidos no presente estudo, constituiu-se como primordial, verificarmos no discurso dos docentes, que o seu compromisso com o saber historicamente acumulado e como vem atuando para que o processo de ensino-aprendizagem na EJA se desenvolva de forma a contribuir para que os educandos se apropriem dos saberes difundidos pela escolarização, como prioriza Freire.(1986)

A formação do professor depende do desempenho e do compromisso que ele tem com a educação. Contudo, apenas a força de vontade deste profissional não é suficiente. É preciso que os órgãos públicos disponibilizem mais cursos para a formação dos professores, instituindo espaço para essas discussões.

O processo de formação continuada se trata efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional..

A formação e o trabalho docente é uma questão importante, uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e estar relacionada ao seu dia-a-dia. Segundo Nóvoa (2003 p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência, reflexões, como instrumentos de análise.

O docente não pode se privar de estudar. Grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores; é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo. Após o levantamento do

perfil dos professores, ouvimos os professores em relação a importância de participar da pesquisa utilizando a modalidade participante. A seguir, transcrevemos as impressões de três participantes:

PROFESSOR A: Para mim é uma grande oportunidade, pois passamos por muitas dificuldades no nosso dia a dia e esses momentos são importantes, para melhorar o desenvolvimento das atividades. Surgiu uma curiosidade pois, nunca ouvir falar em Pesquisa participante. Gostaria de maiores informações.

PROFESSOR B: Maravilhoso, pois não temos formação, a secretaria não investe, é muito importante discutir sobre a EJA, principalmente sobre o currículo. Temos que aproveitar todas as oportunidades visto que na minha graduação não foi incluída as disciplinas de EJA.

PROFESSOR C: Que bom! Assim podemos socializar nossas dificuldades. Acredito ser importante discutir as especificidades da EJA não só com os professores, mas também com os gestores e coordenadores, e todos os professores da rede que atuam na EJA.

Concluída a entrevista, informamos aos professores sobre a intenção da pesquisa apresentando o nosso projeto de pesquisa e, em seguida, foi dada continuidade, definindo o local para os encontros. Combinamos, em uma das escolas, pelo critério da acessibilidade para todos, e o dia dos encontros, que foi definido às quintas-feiras, quinzenalmente, dia em que os professores tinham planejamento, pois no município tem reserva de carga horária.

4. 8 ENCONTROS DE PLANEJAMENTO PARA OS DIÁLOGOS FORMATIVOS

Realizamos encontros de planejamento e estudo com os professores da EJA que atuam na Fase I dos anos iniciais, no Município de Lauro de Freitas, o qual considerou momentos e espaços significativos de reflexão da ação, partilha de experiências, em busca da transformação das práticas pedagógicas.

Nos encontros, utilizamos materiais lúdicos e referenciais teóricos que versavam sobre os princípios históricos e metodológicos da EJA. Ocorreram quinzenalmente, às quintas-feiras, no período de outubro de 2016 a abril de 2017, no espaço de uma das escolas. A pesquisa se propôs a desenvolver a reflexão dos participantes, atores e sujeitos do seu contexto histórico, político e social.

É do entendimento, a partir da dimensão dialógica da linguagem, que é possível a reconstrução do conhecimento entre as pessoas envolvidas no processo de investigação, e seu

engajamento na transformação de seu contexto sociocultural. É importante acrescentar, que todas as etapas do processo foram marcadas pela avaliação individual e coletiva de todos os participantes do grupo.

A estratégia metodológica dos encontros guiou-se pelas questões norteadoras desse estudo. Durante a realização das atividades, foram criados instrumentos para o registro e relato de experiências docentes em relação ao seu trabalho junto aos educandos, bem como, mecanismos de avaliação dos efeitos das ações propostas e efetivadas no cotidiano da escola.

Assim, começa a participação dos professores na pesquisa, a partir do momento em que eles aceitaram fazer a reflexão sobre o seu processo formativo e sua atuação na EJA. Os encontros com os professores, intitulado de: **Diálogos Formativos com os Professores da EJA**, iniciado em setembro de 2016, que duraram até outubro de 2017, com dinâmicas aplicadas para conhecer melhor os professores, suas concepções de EJA, prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, sob a coordenação e desenvolvimento da pesquisadora, denominada aqui como Professora J. Esse plano encontra-se nos Apêndices.

A inspiração para optarmos pela realização dos encontros formativos,, deu-se compreendendo que este procedimento pode representar uma possibilidade de compreensão do nosso objeto de pesquisa, assim como oportunizar momentos de autoformação e de reflexão da ação.

Os encontros coletivos, para os diálogos formativos, foram planejados e organizados em duas etapas: a primeira etapa sendo momentos de estudos, e a segundo momento de reflexão sobre a prática com nossos pares, respeitando as especificidades do contexto, as necessidades dos participantes e os objetivos da pesquisa. Assim, realizamos seis encontros, no período de 06-10 de 2016 a 20-04-2017. No planejamento para os encontros, foram levados em consideração os pedidos feitos pelos professores anteriormente, no que diz respeito aos temas escolhidos, conforme listamos abaixo.

Os encontros foram organizados obedecendo este formato. 1) Objetivos 2) Temáticas 3) Texto base. Consideramos que esse processo possibilita a necessidade de reflexão de nossas ações para novas compreensões, novas formas de agir e pensar nossas práticas pedagógicas. Apesar da organização por tema, alguns temas podem ser retomados de acordo com a necessidade do grupo. A seguir, apresentamos um quadro síntese da organização dos diálogos formativos.

Quadro 4 - Cronograma dos diálogos formativos.

DATAS	OBJETIVOS	TEMÁTICAS	TEXTO BASE
06-10-2016	Realizar diálogos para refletir e aprofundar o diagnóstico; Definir temas para os diálogos formativos	Dinâmica “Tudo sobre mim” Dialogando sobre: A EJA em Lauro de Freitas	Pedagogia do oprimido - Paulo Freire 1987 A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade.
20-10-2016	Apresentar a memória da roda de diálogo; Construir e discutir o plano dos diálogos formativos	Dinâmica: Leque de possibilidades; Histórico da EJA	A história da educação de Jovens e adultos Maria Clara D Pierrô 2003
10-11-2016	Apresentar o plano dos diálogos e iniciar os diálogos discutindo as especificidades da EJA e, ao final, estabelecer a importância dessa discussão para a formação dos professores.	Dinâmica colcha de retalho; Especificidades da EJA e apresentação do plano formativo; Tempestade de ideias.	Gadotti - 2008 (Oliveira, 1999) As especificidades da educação de jovens e adultos, Concepção de EJA
17-11-2016	Resgatar os referenciais da EJA no município	Aspectos histórico, político, metodológico e pedagógico da EJA no município.	Documentos como PME, marcos de aprendizagem e proposta da EJA
01-12-2016	Refletir sobre os desafios enfrentados na EJA com abandono, metodologias, reprovação, mostrar que o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo uma “educação libertadora” que resgate a cidadania do indivíduo.	Desafios da EJA	Freire – 1992 Aspectos teóricos e metodológicos da reflexão e vivência da formação, caminhos e desafios de ser professor.
06-04- 2017	Compreender a importância das obras de Freire para a formação do professor da EJA	Contribuições de Freire para a formação de professor.	Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.
20-04-2017	Avaliar os diálogos formativos	Auto avaliação do percurso formativo.	

Fonte: elaborado pela Pesquisadora, em 2017.

Iniciamos esclarecendo que é importante para construir a pesquisa falar sobre as funções de cada participante da pesquisa e isto foi construído com os pesquisados. Construímos um quadro contendo as funções dos pesquisadores e dos participantes.

Quadro 5 - Atribuições dos pesquisadores e dos participantes.

FUNÇÕES DOS PESQUISADORES	FUNÇÕES DOS PARTICIPANTES
Coleta de informações sobre os temas a serem dialogados. Diagnóstico; Construção do plano formativo; Escrita de memórias; Escolha de temas a partir das necessidades formativas dos professores; Planejamentos dos diálogos; Socialização do planejamento; Divulgação dos resultados.	Participação no desenvolvimento e na construção dos diálogos formativos do estudo; Escolha de temas; Análise do planejamento; Leitura de textos; Produção de memórias sobre os estudos; Validação das interpretações da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2017

4. 8.1 Metodologia para o desenvolvimento dos diálogos formativos

O envolvimento dos professores no processo da pesquisa participante inicia-se com as dinâmicas de aproximação, em seguida, prossegue com os diálogos formativos, desenvolvidos no decorrer do estudo, a partir da reflexão crítica sobre o seu fazer docente, integrando as leituras dos textos de Paulo Freire e trajetória histórica, filosófica e metodológica da EJA, e a importância da formação na discussão, possibilitando novos caminhos na nossa trajetória profissional.

Nesse sentido, entendemos que a formação pressupõe diálogos, leituras, partilha de saber e de experiências, confronto de idéias, permitindo refletir e (re)construir conhecimentos. Assim, fomos dando seqüência às sessões e agradecendo pelo acolhimento das professoras.

A formação dos professores da EJA foi o nosso objeto de reflexão e a formação profissional está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício do seu fazer enquanto profissional, relacionando sua prática com os conhecimentos teóricos por eles construídos, considerando a importância dos diálogos.

Assim, foram estabelecidos os sete encontros de formação com o propósito de dialogar coletivamente com os professores da fase I da EJA do município de Lauro de Freitas, visando partilhar e aprofundar saber através de reflexões sobre os referenciais teóricos e metodológicos e históricos, favorecendo a transformação dos desafios enfrentados pelos professores .

Dessa maneira, os encontros foram idealizados primando privilegiar um espaço para a reflexão do fazer docente para dialogar sobre os desafios presentes no contexto da EJA, através de temas relevantes para a partilha de saber, o planejamento e avaliação do processo

desenvolvido nas salas de aula. Além destas questões, também dialogamos sobre os fundamentos legais da EJA que foram instituídos na modalidade no município e ainda outros temas conforme o cronograma acima quadro três.

A proposta formativa priorizou os desafios que estão presentes no contexto da EJA no município como: Índice de abandono, reprovação, crise geracional, formação dos professores e políticas públicas para EJA, ausência de recursos. Após cada encontro foi construída coletivamente a memória de cada encontro que podemos ver nos Anexos. Nos encontros seguintes, antes de iniciar a reflexão a memória foi apresentada e discutida.

O desenvolvimento de cada encontro seguiu um desenvolvimento padrão: Dinâmica de acolhida, desenvolvimento, reflexão e conclusão.

A seguir, discorremos de forma sucinta, sobre as possibilidades formativas da pesquisa participante, destacando como aconteceu a intervenção, priorizando os principais problemas identificados no diagnóstico realizado. Nos apêndices, encontramos o projeto detalhado dos diálogos formativos.

4. 8. 2 O desenvolvimento dos diálogos formativos

Para a dinâmica dos encontros com os professores, utilizamos a metodologia dos Diálogos Formativos que procuram, através do diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de professores da EJA, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação à temática.

Procuramos compreender como o diálogo pode ser construído na relação professor-professor em um espaço de formação; implica ressaltar a concepção de educação para Freire. Para o autor (1987), a finalidade da educação está atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva através do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização.

Para Freire (1987), o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante.

Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que, como diz o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

Nesse sentido os encontros formativos com os professores iniciaram em 06 de outubro de 2016 e encerrou em 20 de abril de 2017. Em cada encontro foi discutido um tema anteriormente sugeridos pelos professores. Durante o processo formativo a pesquisa acolhemos os professores com uma dinâmica, refletimos sobre a temática e após a conclusão avaliamos cada encontro. No primeiro encontro, Dialogando sobre: A EJA em Lauro de Freitas, analisamos o diagnóstico dos dados da EJA, perfil dos professores e o contexto da EJA e o texto que serviu como base teórica foi o capítulo 3 de Pedagogia do oprimido de Freire.

Dentre as preocupações vivenciadas pelos professores para o ensino na EJA, identificamos as questões vinculadas à diversidade, ao diálogo e à autonomia como as mais recorrentes. Ressaltamos nas reflexões como os professores vivenciam no seu cotidiano os desafios do trabalho docente na EJA, refletindo sobre os princípios vinculados à atual concepção dessa modalidade. E, ainda, discutimos os desafios da formação continuada de professores de EJA.

Dando seguimento aos diálogos, ocorreu a análise do diagnóstico elaborado pela pesquisadora, após as entrevistas. O diálogo foi muito interessante e alguns professores comentaram sobre a caracterização dos dados no município:

PROFESSOR D: Maravilhoso conhecer os dados da rede, pois nós não tínhamos essa visão ampla, ficamos envolvidas no processo da sala de aula que não refletimos sobre o todo, portanto, analisar esses dados provocou uma reflexão: O que posso fazer para melhorar esses dados?

PROFESSOR F: Muito significativo fazer essa reflexão dos dados gerais da EJA; a partir dessa reflexão percebi que quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos obtém-se, como referência, a pluralidade do sujeito que faz parte dela. O que também foi possível com essas análises foi compreender os números da EJA no nosso município.

PROFESSOR G: Participar dessa reflexão sobre a EJA, em relação aos índices de abandono, reprovação, suscitou uma necessidade de adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da minha formação no que diz respeito às especificidades dos educandos da EJA.

Para Arroyo (2001 p. 10), citado por Andrade (2011), ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos, em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das

oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos.

Portanto, frente às demandas que conformam a modalidade é necessário conhecer e compreender a pluralidade dos sujeitos, as especificidades desses sujeitos e os fatos existentes no contexto da EJA, para organizar atividades que possam contribuir para a transformação da situação.

Os professores sinalizaram a importância de analisar os dados da rede como um todo, pois diante dos que fazeres eles não têm essa prática. A prática que tem de análise é apenas da sua sala de aula e que, na verdade, não socializamos com nossos colegas.

Aqui sistematizamos as reflexões feitas acerca da trajetória profissional dos professores da EJA, analisamos as concepções de EJA, significados da formação, motivações, desafios e especificidades que perpassam pela prática pedagógica do professor da EJA; caracterização do aluno da EJA. Foram apresentados temas considerados mais relevantes para a discussão, visando contribuir para reflexão da ação desses professores.

Inicialmente, buscamos compreender a concepção de EJA dos professores da Fase I. Dando continuidade, acreditamos ser necessário incluir nesta discussão os desafios pelos quais passam os professores da EJA e as especificidades da EJA, oportunizando refletir, decidir, operacionalizar e retomada da reflexão, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos.

4. 8 3 Concepção dos professores em relação às especificidades dos educando da EJA e os desafios que são encontrados no dia a dia.

Iniciamos esse processo com reflexões sobre a concepção que os professores têm sobre a modalidade, a partir do questionamento: Que EJA temos e que EJA queremos? O questionamento provocou um diálogo significativo para a pesquisa, pois a partir desse questionamento os professores apontaram duas concepções principais de conhecimento.

Por um lado, foram apresentadas considerações que identificavam a existência de conhecimentos sistematizados pela humanidade, sobre os quais os jovens e adultos não teriam acessado em função de seus percursos escolares, marcado pela exclusão. Nesta perspectiva, a especificidade da EJA residiria em garantir o acesso a estes conhecimentos.

A segunda compreensão de conhecimento presente nos diálogos foi concebido não como algo já produzido e disponível para ser acessado, mas como resultado de relações que

os alunos estabeleçam entre o que conheciam previamente e as novas mediações que realizaria.

Os professores sinalizaram que a EJA que temos no município ainda é fragilizada, pois muitas vezes não temos recursos para desenvolvermos aulas mais prazerosas e isto desmotiva, angustia e ficamos de mãos atadas. Os professores assinalaram ainda como desafio, a ausência de materiais escritos, ou digitalizados sobre a EJA nas escolas.

A compreensão dos professores sobre a concepção de EJA é significativa, fator positivo para o desenvolvimento das atividades, porém esses professores precisam constituir um espaço coletivo de discussão para fortalecer o grupo. O objetivo da conversa foi o de trazer à tona as concepções teóricas que os professores possuíam como fundamento de suas práticas. Eles reconhecem que é necessário promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas a escolarização, conforme consta no documento que regulamenta a EJA.

Assim, buscamos, em alguns teóricos, o significado de concepção de EJA, partindo brevemente do panorama histórico. Dessa maneira, destacamos Fávero (2004), quando nos esclarece que vivemos essa história há muitos anos; esclarece que, apesar da discussão sobre a escolarização dos adultos no Brasil existir desde a Colônia e o Império, é somente a partir da década de 1940 que o analfabetismo começa a ser tratado como um problema nacional, preocupando e mobilizando o poder público.

De tal modo, o direito à educação é bem mais amplo que o direito à escola, e as fases educativas estão presentes durante toda a vida das pessoas com diferentes dimensões e fases.

A garantia do direito à educação possibilita o acesso a outros direitos, ao passo que a sua negação repercute na continuidade da pobreza. Aprender a ler, escrever e contar é um direito humano fundamental. Quando se vive em um mundo onde a escrita é fundamental, depende-se dessas habilidades para o acesso aos bens materiais, à cultura, ao conhecimento e também para o usufruto dos demais direitos.

Tratar a educação, em especial a EJA, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos. Tratar a educação como uma necessidade básica constitui-se em condição fundamental para a construção da cidadania.

Nesse sentido, Haddad (2003) argumenta:

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito (HADDAD, 2003, p. 95).

O que evidencia nessas questões da negação desse direito nos move a buscar alternativas para instrumentalizar os educandos da EJA e, para isso, precisa-se debruçar em leituras para contribuir com estes sujeitos.

Na concepção de Arroyo (2006), é de suma importância se conhecer o sujeito educando para o sucesso da prática pedagógica. Para ele, a organização escolar e curricular investigada e construída a partir da realidade concreta dos educandos constitui-se como a possibilidade mais sensível, uma vez que adota uma pedagogia participativa de reconhecimento dos educandos como sujeitos da ação. Este autor enfatiza que:

Na medida em que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docente e, sobretudo para nosso trabalho e na medida em que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (ARROYO, 2006, p. 53).

O autor menciona, também, a necessidade de reconhecer que muitas experiências de EJA atualmente reúnem uma enorme compreensão da pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Novas metodologias foram aprendidas dialogando com saberes de outros tempos.

As reflexões trazidas por Brandão (2008, p. 28) na Conferência de abertura do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos nos trazem a concepção de educação de jovens e adultos como educação do povo e da classe trabalhadora entre outras questões, ressalta que.

É preciso conhecer a experiência concreta da vida, como ela se traduz na reza, na dança, na mesa, rememorando a inocência singela das fichas de culturas do método Paulo Freire. Para ele, é a experiência de uma classe que toma sua própria vida, seu destino. Destaca ainda que tornar a cultura “popular” é um trabalho político a ser assumido pela própria cultura popular e, para tanto, apresenta uma retomada histórica das várias concepções de educação popular no Brasil, apontando suas reconfigurações e potencialidades nos dias atuais.

As contribuições de Brandão enriquecem o entendimento do existir da educação popular para além do espaço sistematizado, embora também aí ela esteja presente lidando com saberes, mesmo que não seja o saber letrado.

Negando realizar-se apenas como trabalho escolar (aquilo que começa na alfabetização e termina em um supletivo, ou em um curso eficaz de “qualificação” de mão de obra) a educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador, do que um projeto de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as escolas, onde tem sentido uma educação popular “ensinar”), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem a se instrumentalizar (BRANDÃO, 2006, p. 90).

A escolarização de jovens e adultos informada ao paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular (DI PIERRO *et al*, 2001)

Nas leituras das entrevistas e das memórias, nos diálogos formativos com os professores, ficaram evidentes, no olhar dos professores em relação aos educandos da Fase I, que são pessoas que estão no processo da alfabetização.

Os alunos da EJA são geralmente indivíduos vindos de famílias de baixa renda, filhos de pais que também pouco estudaram. Há também, aqueles que desistiram dos estudos por necessidade de trabalho para auxiliar em casa, ou até por vontade própria, não querendo permanecer nas aulas em época certa (Professora G).

Os professores ficam sensibilizados com a situação dos educandos, compreendem suas necessidades, mais, às vezes, não conseguem manter esses alunos nas sala de aula devido a fatores sociais que passam os educandos. Procuram recuperar sua identidade humana e cultural, em busca de sua autoestima, transformando-se em sujeitos de suas ações por necessidade de se sentir “bom” em alguma coisa.

[...] Fico bastante comovida com a situação dos educandos, pois muitos não estão alfabetizados e tem vergonha de conversar em sua grande maioria os mais velhos, muitas vezes fico angustiada com a situação dos educandos, que precisam de um olhar diferenciado não só dos professores mas também da escola como um todo. (Professora A, DF, 3 10-11-2016, grifo nosso).

[...] essa situação proporciona um tristeza, pois na maioria das vezes eles desistem. O sentimento que tenho de angustia pois muitas vezes não consigo ajuda-los é necessário que esses educandos tenham os seus direitos garantidos, para que possam ser valorizados como sujeitos de direitos. (Professora C, DF, 10-11-2016, grifo nosso.)

É notório que os educandos da EJA têm suas especificidades e precisam ser respeitados para que possam conseguir sua escolarização, Haddad (1997, p. 156) caracteriza os alunos da EJA como sujeitos que:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracteriza o grupo social de curso noturno de maneira diferenciada aos bem nascidos dos cursos regulares diurnos (HADDAD, 1997, p. 156).

Entre as motivações que levaram estes jovens e adultos a retornarem à escola, estão a vontade de aprender, a necessidade de obter certificação e aumentar a escolaridade para atender as exigências dos empregadores que exigem pelo menos a conclusão da fase I do ensino fundamental. Como a grande maioria dos alunos é composta por trabalhadores adultos, com experiência profissional, ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho, para eles a falta de uma escola, ou a evasão, da mesma, foram fatores que os levaram ao retorno à escola.

Na fala das duas professoras, percebe-se que os desafios não são apenas dos professores, mas dos educandos também, pois tem que conciliar o horário do trabalho com o horário escolar e ainda vencer o cansaço. Os alunos da EJA, no país, são, em geral, pessoas com especificidades etárias, sociais e culturais; a maioria pertence às camadas populares e já vem de famílias com nenhuma, ou baixa escolarização. Esta realidade coaduna com a realidade do município de Lauro de Freitas.

É importante conhecer o perfil dos jovens e adultos que se encontram num processo educativo que tem como um de seus objetivos o atendimento às suas especificidades, a fim de verificar qual é a realidade vivenciada por esses alunos.

Tenho a preocupação de saber quem é o meu aluno da EJA?;de onde vem,? O que faz? Tenho essa prática, conhecê-los para poder elaborar práticas que motive os mesmos a dar continuidade aos estudos. Porém, muitas vezes bate um desânimo, pois outros fatores que não estão relacionados a minha prática fazem com que o alunos deixe de frequentar a escola (Professora D, DF, 10-11-2016, grifo nosso). Os alunos da EJA, para mim, são jovens e adultos e idosos que vêm na EJA a oportunidade de ter um certificado de conclusão dos estudos. Eles precisam enfrentar todos os desafios para conseguir concluir os seus estudos com sucesso e assim conquistar os seus sonhos. (Professora E, 10-11-2016, grifo nosso).

Arroyo (2006, p. 22) argumenta que “(...) a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar na modalidade de ensino (...) o ponto de partida, deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”.

Neste sentido, sabemos sim da importância de conhecer quem é o nosso aluno, sua trajetória de vida, para entender qual é a identidade dos alunos matriculados na EJA.

Para garantir a qualidade da EJA, é importante que o professor veja a educação como uma das necessidades de superação das desigualdades. É fundamental que a preparação dos

professores e a oferta de oportunidades para que os mesmos desenvolvam também os próprios processos de construção do saber, ressalta Brandão (2003). No que diz respeito aos desafios, os professores listaram vários, conforme tabela abaixo.

Quadro 6 – Desafios listados pelos professores.

PROFESSOR	DESAFIOS
E	Materiais didáticos, fechamento de turmas, tempo para alfabetizar
B	Ausência de formação, evasão, reprovação
A	Violência, baixa escolarização
G	Valorização do professor

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, em 2017.

Em relação aos principais desafios enfrentados pela EJA no município, as entrevistadas destacaram que esses desafios são presentes e dificultam o desenvolvimento das atividades. Outro aspecto é a continuidade dos estudos, pois muitas escolas não atendem as séries seguintes, o que, na maioria das vezes, faz com que os alunos desistam de continuar os estudos. É essencial destacar que não são apenas os fatores internos alusivos à escola que impedem a permanência desses estudantes na EJA, mas questões sociais e econômicas, como problemas financeiros, esgotamento em função do trabalho, violência, entre outros.

A Secretaria de Educação Municipal de Lauro de Freitas vem buscando ações articuladas com empresas privadas e instituições, e adesão a programas do governo Federal, com vistas a facilitar e incentivar o acesso dos alunos trabalhadores à escola. Segundo os entrevistados, essas iniciativas, no entanto, esbarram na questão da baixa escolarização dos educandos; eles são encaminhados, mas não conseguem ingresso devido ao nível de escolarização em que se encontram. Observa-se que essas iniciativas ainda não conseguem contemplar os educandos na inserção ao mercado de trabalho.

Existe também, segundo os professores, uma política de encaminhamento, ou de integração para garantir a continuidade da escolarização dos educandos na fase III. Os educandos são encaminhados para as escolas que oferecem as fases seguintes, assim como ao concluir o ensino Fundamental. Eles são encaminhados para as escolas estaduais para cursar o ensino médio, de responsabilidade do Estado, viabilizada por meio de reuniões entre representantes da EJA do município de Lauro de Freitas.

É importante destacar que os jovens e adultos buscam na EJA melhores condições para enfrentar uma condição produtiva em célere transformação, com insuficientes oportunidades de trabalho e ampliação da concorrência pelos postos existentes.

Sobre os motivos que não permitem um atendimento total de todos os analfabetos do município, considerando que ainda persiste uma taxa de analfabetismo residual no município de Lauro de Freitas, a entrevistada alegou que o analfabetismo no município tem um índice de 8.3%, segundo o censo demográfico IBGE (2010).

A gestão municipal estabeleceu adesão com programas do governo federal referentes a livro didático, alfabetização, bolsa família, alimentação escolar, transporte escolar; Projeto Olhar Brasil e Programa Brasil Alfabetizado. São Programas que podem contribuir para a permanência dos alunos na escola. A evasão é sempre maior nos anos de eleições, pois muitos alunos aproveitam o momento para participar do trabalho temporário.

4. 8.4 Os significados da formação na visão dos professores

Os professores que fazem parte da pesquisa têm uma trajetória de vida e profissional muito ampla, passaram por outros segmentos da educação, todos trabalham 60 horas semanais, e alguns deles com experiência em mais de 01 município. Ao serem questionadas sobre a participação nos cursos de formação, as respostas foram:

Quadro 7 – Participação dos professores em cursos de formação.

PROFESSOR	RESPOSTA
F	Adquirir autonomia, pois precisamos entender as especificidades da EJA
H	Refletir sobre nossa prática
I	Busca necessária

Fonte: elaborada pela pesquisadora, em 2017.

Com o depoimento das professoras, percebemos que elas têm uma concepção positiva à respeito da formação e sua prática pedagógica. Assumir a autonomia enquanto professor da EJA é importante. De acordo com Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Pelos seus processos de aprendizagem na trajetória de vida e profissional, eles foram construindo os saberes.

De acordo com Paiva (2005), a concepção que se tem de formação implica processos, iniciados nas histórias de vida dos professores e das suas práticas, para, fazendo-se

emergirem, (re)conhecê-las e compreendê-las de modo a (re)pensar essas práticas continuamente.

No que se refere à formação acadêmica, as 10 professoras possuem graduação em Pedagogia; em relação a formação continuada apenas 02 professoras tem especialização em EJA, sendo que uma dessas revelou ter feito pós - graduação oferecida por outra rede de ensino.

A formação do ser humano é desenvolvida a partir de uma variedade de vivências, experiências, descobertas de saberes, produções de conhecimento, delineadas pela diversidade cultural, contribuindo para o processo de construção de suas identidades. As experiências pessoais, sociais e culturais são base para construção desse processo.

A formação do professor precisa estar fundamentada para além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam – o que inclui a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas (PAIVA, 2012, p. 87)

Quando questionamos, sobre o que considera como fundamental em uma formação para os educadores da EJA, as respostas foram:

Uma formação que vise aperfeiçoar as técnicas pedagógicas, metodologia de ensino que possibilitem a permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo, que levem a análise crítica dos fatos abordados na sala de aula e do seu meio social. (Professor D, 10-11-2016)

A formação precisa estar voltada para a questão da prática pedagógica, precisamos de novas idéias para desenvolver nossas práticas de forma mais prazerosa. Atrativa e significativa para os educandos que são sujeitos que precisam de ter garantidos os seus direitos. (Professora E .10-11-2016)

A consciência política, leitura dos livros de Paulo Freire para um aprofundamento da educação popular, pode proporcionar uma mudança na nossa prática educativa e assim melhorar a frequência e a permanência dos educandos. Um outro aspecto é a questão da reflexão dos textos lidos. (Professora I, 10-11-2016)

Os professores relataram a necessidade de organização de formação continuada considerando o contexto da EJA, enfatizando a questão da construção de práticas que estejam de acordo com as vivências desses educandos.

Os relatos dos professores, possibilitaram um diálogo nas reflexões de Tardif (2010), quando considera que o professor é um profissional que interage com outros pares, daí a importância da relação entre professor e aluno, que modifica o seu modo de compreender a sua profissão e de desenvolver suas práticas.

No entanto, a formação continuada ainda não é uma prática efetiva entre professores do município de Lauro de Freitas. Ela ainda não acontece para os professores, ainda não há um movimento de reivindicação por formação pelos professores da EJA do município.

A formação acadêmica dos professores tornou-se de suma importância e se intensificou a partir da universalização do ensino básico nos anos 1980 e 1990 no Brasil, mas foi a LDB de 1996 que determinou a formação dos professores deveria ser de nível superior em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério, o curso normal de nível médio. A LDB de 1996 determina que para lecionar, seria necessário ter um curso de formação adequado, conforme o artigo:

Art.62. A formação de docentes para a educação básica fará- se -à em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, p.42).

Nesse sentido, o município de Lauro de Freitas atende ao que está expresso na legislação, tendo todos os profissionais que trabalham na EJA, a primeira formação de Pedagogia, embora não possua especialização, algo que seria muito desejável, devido às especificidades desse público que é muito diferente do público do ensino diurno.

Neste contexto, observamos que a formação do professor de qualquer nível, ou modalidade, deve considerar o artigo 22 da LDB que versa sobre a finalidade da educação básica: desenvolver o educando, assegurar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O artigo 66 da mesma lei trata especificamente da formação do professor, com a seguinte redação: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”.

No entanto, sobre essa questão, Gatti (1997) afirma que ocorre uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente com a falta de livros escritos que propiciem apoio a essa formação, a pouca contribuição das universidades, ao desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios, o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa. Segundo (Ens, 2006, p. 12-13).

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada“ se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do

professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

Portanto, para cada nível da educação é necessário um profissional que atenda as demandas específicas da faixa etária em questão. Podemos dizer, então, que para atuar na EJA a formação do professor deve ir além das exigências formativas e incluir a complexidade desta modalidade da EJA. Oliveira (2004)

Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego e do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina. (p.4)

Uma das principais competências do professor da EJA é “re-situar” seus alunos dentro do universo escolar, buscando conhecê-los para, assim, dar novo sentido à maneira de como lidam com a própria aprendizagem e conhecimento, respeitando a sua história o seu contexto .

Trata-se de uma formação com vista ao diálogo, a uma relação pedagógica com indivíduos marcados por experiências de vida que não podem ser ignoradas no planejamento de toda ação sistemática. Esta preocupação está diretamente relacionada à finalidade da própria EJA, que é a permanência na escola, através de formatos de ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, considerando método e perfil do estudante.

É justamente essa questão que o artigo 26 na LDB garante: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

O problema da formação de professores é uma questão geral em todas as modalidades e, na EJA, torna-se mais complicado, pois na modalidade há uma diversidade que constitui os sujeitos que fazem parte dessa modalidade, entre eles está a crise geracional, a inserção de professor sem uma formação específica, que, muitas vezes, tem que aprender na prática como lidar com as situações adversas que surgem, precisando prosseguir.

Continuando nossa construção, discorrendo sobre as motivações que levaram os professores a ingressar na EJA..

Quadro 8 – Motivações que levaram os professores a trabalharem com a EJA.

PROFESSOR	MOTIVAÇÃO
B	Características dos alunos
F	Carinho pelos educandos
H	Disciplina e também a necessidade financeira

Fonte : Elaborada pela pesquisadora, em 2017.

A EJA constitui-se em um heterogêneo universo de indivíduos que, motivados por diferentes fatores, não cursaram o ensino regular quando criança, ou foram malsucedidos nessa empreitada. Distintas trajetórias se encontram numa mesma sala de aula e aqui está um aspecto norteador de todo o trabalho com a EJA. (Oliveira 2004, p. 4), discorre que:

Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego e do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina.

Uma das fundamentais competências do professor da EJA é “re-situar” seus alunos dentro do mundo escolar, buscando conhecê-los para, assim, dar novo sentido à maneira de como lidam com a própria aprendizagem e conhecimento.

Dessa maneira, os docentes que atuam na EJA possuem distintos motivos para estarem neste segmento. Pode ser um bem sucedido professor que se solidarizou com a Educação de Jovens e Adultos; um universitário em início de carreira; um professor que não tem experiências e é pouco preparado em busca de uma renda extra, ou ainda, um docente bem preparado em busca da mesma renda adicional.

De acordo com Bzuneck (2000), a motivação ou o motivo é aquilo que move uma pessoa ou aquilo que a põe em ação ou faz mudar de curso. Na área da educação, a motivação é promovida por toda ação afirmativa, por todo o esforço voltado para a aprendizagem.

Deci e Ryan (2000) descrevem que a motivação extrínseca é a necessidade de reforços: dinheiro, prêmios, notas (...) enquanto, a motivação intrínseca é a atração da

atividade em si mesma. Assim, por trás da tarefa de ensinar, há fatores psíquicos que fazem toda a diferença no momento da ação. Conversando sobre esse ponto, (Voli 2002, p. 14),

Destaca que quando atua no nível consciente, o professor (...) tende a responder, em classe, a seu senso de responsabilidade e motivação positiva. Isso parte do princípio geral que assumimos, ainda que muitos não compartilhem, de que as pessoas têm sempre uma motivação positiva para fazer o que fazem. As vezes, contudo, por desconhecê-los, não utilizam os meios adequados para levar a cabo essa motivação da maneira mais satisfatória.

Nessas respostas, fica claro que, para esse grupo de professores, o principal motivo para trabalhar com a EJA é o aluno, conforme respostas dadas nas conversas.

A aprendizagem não depende apenas do aluno, precisa que o professor disponibilize condições para que a aprendizagem ocorra. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a realização. Deve saber avaliar as estratégias criadas para a realização do trabalho, respeitando a individualidade de cada aluno, não esperando os mesmos resultados para todos os alunos (Brasil, 2001, p. 99).

Todas essas considerações dos professores, em atuar no contexto de educação de jovens e adultos, uma vez que estes se constituem em indivíduos que contemplam os mesmos princípios gerais de educação, onde a boa relação professor-aluno poderá facilitar a melhoria e o desempenho dos alunos em diversos sentidos, como sociais, políticos, econômico, afetivo, dentre outros. Tal relação forneceria instrumentos catalisadores na aquisição de novos conhecimentos, formando cidadãos pensantes, críticos e sociais.

4. 8.5 A constituição das práticas pedagógicas no campo da EJA: algumas reflexões

Um dos aspectos que traz problemas para a EJA é a crise geracional que encontramos hoje nas turmas da EJA. A maioria dos alunos são jovens, transferidos do diurno. Essa crise geracional causa uma dificuldade, pois os interesses de cada faixa etária são diferentes, dificultando o trabalho das professoras, no que diz respeito às práticas pedagógicas. Vejamos o que nos dizem os professores.

Quadro 9 – Dificuldades dos professores para o desenvolvimento das práticas.

PROFESSORA	DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICAS
A	Diversidade de público
C	Crise geracional
E	Ausência de recursos

Fonte elaborada pela pesquisadora, 2017

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos e a metodologia a serem trabalhados, e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos, seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Muitas vezes, esse tipo de prática afasta os alunos das salas de aula. Há também os problemas com a linguagem utilizada nos espaços da EJA, reforçando a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. Dentre as características que conformam a EJA como modalidade, destaca-se a diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica e a pluralidade de seus sujeitos.

Daí a importância em dialogar e refletir sobre as nossas práticas. Muitas vezes, ficamos engessados e não percebemos como estamos desenvolvendo as atividades. Precisamos exercitar a identidade dos diferentes estilos de estratégias de aprendizagens dos educandos para que ocorra a construção do conhecimento.

Na EJA, ocorrem relações intrageracionais (interações entre uma mesma geração) e relações Inter geracionais (interações entre gerações diferentes), na qual o tencionamento geracional se dá na variedade de experiências adquiridas pelos sujeitos “jovens”, “adultos” e “idosos” que compartilham um mesmo espaço escolar.

A partir daí, entendemos que a problemática geracional tendo como foco a trama Intergeracional baseia-se no entendimento de que a equidade e os sentidos das situações de interações estabelecidas entre pessoas de distintas idades só podem ser compreendidos caso seja considerada a questão relacional. Isso porque construir relações Inter geracionais é vital, pois é no embate com o outro que as identidades se constroem e dinamizam. É nos modos de convivência, na relação estabelecida com o (s) outro (s) que a existência humana se realiza. Como afirma (Oliveira, 1999, p. 1) ‘ [...] a constituição de uma pessoa como sujeito social se dá [...] ao mesmo tempo em que o outro se constitui’

Então, a convivência entre distintas gerações num mesmo contexto escolar é necessária e reforça a troca de experiências entre os sujeitos. Porém, observar, identificar e intervir nos conflitos Inter geracionais é tarefa que muitos estudiosos já se dedicaram para a

sua solução, mas, ainda assim, as diversas particularidades de situações, pessoas, ambientes escolares, regiões diferentes e outras tantas variáveis, nos impõe cada vez mais, aprofundar na pesquisa de um tema extremamente complexo.

De acordo com: (Silva, 2009), os conflitos intergeracionais se acentuam na Educação de Jovens e Adultos, na segunda metade da década de 1990, devido ao fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, no entendimento de SILVA (2009),

Ainda, (Silva, 2009), a Educação de Jovens e Adultos, espaço de relações Intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionado pelas culturas de jovens, adultos e idosos tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo educacional que se caracteriza por suas especificidades, apesar de muito ter se discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente aos educandos dessa modalidade, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à vivência, à cultura dos educandos.

Desse modo, considerando tal problema, para que se possa efetivar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é importante que os professores que atuam nessa modalidade conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem.

Assim, o campo da EJA sugere que o perfil do profissional que atua nessa modalidade, deva ser também diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria desses educadores não possui uma formação específica para essa atuação (Porcaro, 2011). Verificamos que, dos professores que fazem parte da pesquisa, apenas 2 professores têm formação específica.

No âmbito de sua especificidade, a EJA apresenta alguns desafios a serem enfrentados pelos seus educadores, o que não passou despercebido na legislação.

A composição etária é vista como um desafio para as práticas e estabelecimentos pedagógicos, conforme estabelecem o art. 25 da LDBEN 9394/96 e a recomendação do Parecer CNE/CEB 11/2000: “O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos ”(BRASIL, 2000,)

. Desta forma é reiterada a importância que assume o currículo e o projeto político-pedagógico em assegurar no ensino as especificidades da EJA

Assim, pensar as proposições de formação de professores exige considerar a realidade, construir e reconstruir, contestar essa realidade, para transformar.

O papel atribuído à educação na construção da cidadania na sociedade contemporânea, no sentido de ser uma chave indispensável que possibilita ao indivíduo jovem e adulto desenvolver suas capacidades e habilidades, confirmando-as nos conhecimentos adquiridos da própria vida.

Nesse sentido, a EJA representa uma promessa de promover o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades e terá cesso a novos níveis do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação ao longo da vida para todos, inclusive para idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000).

Conforme Soares; Giovanetti e Gomes (2005), no público da EJA, existe a chamada marca identitária, cujos elementos de sua constituição são: a origem social do educando, ou seja, seu pertencimento às camadas populares, e a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da Educação Popular, explicita sua intencionalidade: educação-um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social. Os pressupostos dessa corrente educacional são evidentes como sustentáculos das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos no propósito de mudança social no e pelo sujeito, daí a necessidade da formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade,

Paulo Freire, um dos pioneiros dessa corrente, revela sua visão de mundo e a de homem, ambas marcadas pela ótica do movimento: mundo-fruto de um processo em construção; homens-sujeitos portadores de potencialidades.

Desse modo, a relação que se estabelece entre EJA e mudança social exige um processo de formação de educadores marcado pela intencionalidade.

4. 8.6 Avaliação dos encontros

De maneira geral, o termo avaliação está relacionado aos atos de julgar, de dar valor, de formular concepções a respeito de atitudes, sujeitos e objetos a partir de critérios particulares e pré-determinados. Somos diariamente avaliados e avaliadores, o que constrói a idéia de que todas as pessoas estão preparadas para essa ação. Dessa forma, avaliar faz parte

da condição humana e está presente em diversas ocasiões, como bem nos ilustra Gadotti (2008, p.IX):

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido à técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica à qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política.

Portanto, avaliar é um momento importante no desenvolvimento de qualquer atividade, pois através da avaliação de um processo podemos perceber os pontos significativos e os pontos negativos para o desenvolvimento de uma determinada atividade observar o que deu certo.

A avaliação ocorreu ao final de cada encontro com a construção da memória. Participar dos diálogos formativos foi bastante significativo, possibilitou uma reflexão não só para os professores, mas também para a coordenação da pesquisa. Possibilitou o enriquecimento nas reflexões sobre a importância do diálogo, a importância da reflexão sobre os pressupostos teóricos discutidos durante processo formativo. Despertou a análise dos dados sobre o contexto da EJA, possibilitando refletir sobre esses e dados proporcionando mudanças no planejamento das aulas, promovendo uma transformação nas nossas práticas. Apresentamos a seguir alguns depoimentos dos professores sobre os Diálogos Formativos.

Momentos significativos, experiência impar, construção e transformação, foi muito relevante as discussões para a nossa prática, espero que essa experiência aconteça sempre, possibilitou uma reflexão acerca da modalidade. Momento muito esperado pois não temos a oportunidade de dialogar, e esses encontros provocaram uma busca coletiva. (Professora F)

Momento produtivo e de muita relevância, tanto no campo teórico como na prática, pois partilhar experiência com os nossos colegas é muito enriquecedor, é raro acontecer essas discussões com tantas informações valiosas para o desenvolvimento de nossa prática. Os encontros apresentaram clareza e objetividade. (Professor H)

Assim, para Tardif (2010, p. 240): Se os professores são efetivamente sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional.

Nesse sentido, a escola precisa estabelecer um tempo e espaço para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica e desta forma possibilita uma reflexão na ação para a mobilização dos saberes de cada um que faz parte deste cotidiano.

Os encontros proporcionaram diversos significados. Estimularam nos professores a busca, a curiosidade e o desejo de melhorar suas práticas, através da reflexão e ação para a transformação.

Por isso que Alarcão nos alerta para o fato que,

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Nesse sentido, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como adequado para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes.

Alarcão, (2007, p.177) conceitua o professor reflexivo:

Descrivendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo,

Arroyo (2006) segue nessa linha quando afirma que a formação docente para a EJA exige o esforço da pesquisa e da reflexão por parte dos próprios educadores da EJA. Nesse processo, reforçamos que deve haver uma complexa e importante integração entre teoria-prática.

Por isso, é que esta pesquisa trilhou por um processo de formação que valorizasse o processo de construção do cotidiano dos professores, sua prática pedagógica, sua experiência como componente constitutivo da formação.

De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996 p. 38).

A prática reflexiva requer uma constante atenção às atitudes do professor, tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que o professor esteja sempre se questionando, fazendo-se perguntas como: De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática? E avaliar esse processo é de suma importância.

A avaliação processual dos encontros ocorreu através das memórias, levantando os aspectos positivos e negativos, buscando uma melhoria no processo. Os professores explanaram que estes momentos foram significativos, pois possibilitaram a escuta, a aproximação do grupo, a reflexão do fazer. “As memórias sistematizadas: o processo de refletirmos o movimento de sistematização da escrita (memória) contribui para a qualificação da ação do sujeito e, conseqüentemente, para a transformação do universo do trabalho docente. Ao escrever uma memória, produzimos conhecimento na ação, melhorando a capacidade de ver, compreender e refletir nosso fazer pedagógico. Dessa forma, nos inspiramos nas ideias de” Benincá *et, al* (2002).

A escrita das memórias pautou-se no princípio da pesquisa participante, ao compreendermos como um momento de socialização e de partilha de saber, envolvendo questões teóricas, metodológicas e práticas diretamente relacionadas à participação ativa de pessoas e de grupos humanos na vida social e cotidiana, nos processos de ação e de decisão política (Brandão, 2006). Todas as memórias foram apresentadas.

Em cada encontro, foram discutidos os temas de acordo com a necessidade do grupo, pois, conforme Brandão (2001), deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas..

De acordo com Silva (1986), a origem da pesquisa participante está atrelada ao surgimento de novos estilos de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais na década de 1960, período em que a tese de uma ciência única e invariável vinha sendo questionada.

A ideia de que o conhecimento se constrói no coletivo remete-nos à sua própria natureza, enquanto incorporação de elementos produzidos, superação destes e criação de novos. Aceitar essa concepção supõe entender que o conhecimento é um produto histórico e plural, que se origina da experiência e se forja nas relações entre os homens e a natureza; premissa essa da pesquisa participante.

Segundo a autora, em virtude da dinâmica dessa modalidade de pesquisa, os profissionais adotam necessariamente uma abordagem coletiva e de processo. São abordagens caracterizadas:

[...] por um lado, por um engajamento pessoal e grupal em relação à questão pesquisada (a que os grupos frequentemente denominam de “paixão”), aliado a uma deliberação racional de recomposição de saberes, de práticas, de realidades a serviço da construção de respostas a essa desafio (denominada razão); e, por outro lado, pela abertura permanente ao novo, considerando que cada ponto de chegada é ao mesmo tempo, um ponto de partida para o desvelamento de novos conhecimentos e novas práticas (BAPTISTA, 2006, p. 56).

A reflexão é fundamental na atuação cotidiana de qualquer professor, pois permite a inovação nas aulas, evitando a rotina. No entanto, não é apenas com a experiência que se aprende, mas por meio da reflexão sobre ela, podendo, dessa forma, avaliar a prática, adequando-a conforme for necessário. Esse modo de atuação precisa percorrer um longo caminho de construção e reconstrução. Ele tem como base a confiança no trabalho coletivo, no pensamento e na ação reflexiva, no esforço consciente, voluntário, que conduz à investigação, à análise e à descoberta dos melhores meios de agir para construir o conhecimento que organiza os saberes, para reagir diante de situações problemáticas, assim como para atuar, profissionalmente, favorecendo a criação de uma proposta de formação para a cidadania.

O pensamento reflexivo é uma das competências que precisa ser desenvolvida no atual e futuro profissional da educação, e o início desse processo deve se dar na formação no

processo da graduação, os quais devem fazer desabrochar essa competência que se transformará em habilidades, se cultivada, no exercício profissional.

Concluimos, portanto, que a formação de professores necessita dar ênfase a uma formação que conduza o profissional da educação a uma prática docente ativa com atuação e reflexão sobre sua ação. Nesta perspectiva os encontros foram significativos segundo as falas dos professores e eles consideraram que o tempo foi curto diante da grandiosidade dos diálogos.

5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No percurso desta pesquisa, trilhamos por caminhos permeados de incertezas, dúvidas, angústias, alegrias, construções e reconstruções, participação, respeito, significações, reflexões, tudo isso só nos fez compreender que somos seres incompletos.

Iniciamos as considerações acolchoando alguns elementos do nosso percurso profissional, pois ele está implicado, relacionado com o nosso objeto de pesquisa. A Formação de Professores da EJA, em nossas trajetórias profissionais, tornou-se marcante. Nos caminhos pela EJA, atuamos como professora, supervisora, coordenadora. Nesses percursos, a formação de professor da EJA foi tornando-se um objeto de constantes buscas e questionamentos de nossas práticas, fato que impulsionou a escolha pelo objeto da pesquisa.

A pesquisa partiu da perspectiva de que a formação de professor, no campo da EJA, é de suma importância para melhoria da qualidade de Educação. Dessa maneira, o nosso caminhar na pesquisa chegamos às considerações provisórias, inconclusas, inacabadas pois o conhecimento aqui empreendido expressou experiências significativas que nos falam de algo, revelam projeções e promovem reflexões.

Nessa compreensão, a pesquisa seguiu norteada pela seguinte questão: Quais os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas, dos professores da Fase I da EJA do município de Lauro de Freitas-BA? No intuito de encontrarmos possíveis respostas para o questionamento, elencamos como objetivo geral: Compreender os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas dos professores, com vistas a desenvolver um processo de formação continuada para atendimento das demandas formativas de professores atuantes da Fase I da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os objetivos específicos de maneira geral buscaram: Contextualizar a trajetória histórica da EJA e as implicações políticas para a formação dos professores da EJA no município de Lauro de Freitas; Caracterizar o campo de estudo e os sujeitos da EJA no município de Lauro de Freitas através da análise situacional; Identificar compreensivamente os sentidos que são conferidos à formação dos professores nas escolas que fizeram parte da pesquisa; indicar as possibilidades de constituição de um grupo de estudos da EJA no município, para dialogar sobre políticas públicas que promovam a melhoria e contribuam para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em Lauro de Freitas.

No que se refere às escolhas e aos percursos metodológicos, a pesquisa foi orientada pela pesquisa aplicada com abordagem qualitativa e caracterizada como pesquisa participante,

Brandão (2006), na busca de evidenciar o desenvolvimento das ações de reflexão, decisão, operacionalização, retomada da reflexão. A escolha por esta abordagem ocorreu visando um espaço/tempo para um trabalho de autoconhecimento, autorreflexão, partindo de nossas histórias pessoais e de vida, de sua subjetividade, para então construir a sua identidade profissional (Novóia, 1995). Nesta etapa, nos apoiamos nos autores Brandão (2006) e Minayo (2000).

Destacamos que o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a rede municipal de ensino de Lauro de Freitas–BA, com recorte em 03 escolas do município que atendem a Fase I da EJA. Em nossas trilhas investigativas realizamos 07 encontros de diálogos formativos, sendo os participantes deste estudo 10 professores da Fase I que atuam na EJA.

No percurso da pesquisa, o primeiro ponto consistiu na compreensão de que a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por contornos políticos de dominação. Traçamos esta linha a partir dos documentos oficiais da Secretaria da Educação, dentre outros documentos. Com esta análise compreendemos que as políticas implementadas pela secretaria municipal de Lauro de Freitas, observadas através dos documentos acompanham as Diretrizes Nacionais mais atuais da EJA, precisando implementar um Fórum de discussões para EJA e inovar em novas formas de garantia de acesso dos educandos à escola.

No que se refere ao embasamento teórico que deu suporte a esta investigação, no primeiro capítulo, falamos sobre o nosso objeto de pesquisa, a aproximação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a entrada na rede municipal de Lauro de Freitas e o interesse em pesquisar a temática da formação do professor da EJA, apresentamos a nossa aproximação e interesse em atuar nessa modalidade, articulando-o com os movimentos de nossa vida pessoal e profissional. Ainda destacamos as contribuições da nossa trajetória formativa, como momentos significativos de reflexão sobre a EJA, bem como a passagem pela coordenação da EJA no município de Lauro de Freitas. Toda a reflexão feita possibilitou compreender melhor a nossa trajetória profissional e sua importância para o desenvolvimento das atividades.

No segundo capítulo deste trabalho, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa. No desenvolvimento do trabalho definiu-se a problemática e se apontou os objetivos. Caracterizamos e delimitamos a problemática no campo da EJA, tendo como aporte teórico Marli André (1995-2004). Com a escolha da metodologia da pesquisa aplicada, com a abordagem qualitativa e a estratégia participante possibilitou uma aproximação com os

sujeitos que fizeram parte da pesquisa, e ainda foi possível a compreensão dos dados de toda rede e em especial das escolas que fizeram parte da pesquisa.

O terceiro capítulo constituiu de um breve panorama histórico da EJA no Brasil e suas especificidades, sua constituição histórica e os aspectos filosóficos e políticos, concepções acerca da formação de professor inicial e continuada, contribuições de Freire para a modalidade, pontuando como a EJA se constituiu enquanto modalidade de ensino, e reflexão sobre os princípios legais que permeiam a modalidade de ensino. Enfatizamos que esta etapa foi de grande importância apontada pelos professores, pois nunca tiveram a oportunidade de discutir temas bastante significativos.

A escolha teórica iniciada a partir do panorama histórico da EJA, foi muito importante para os diálogos implementados durante todo o processo da pesquisa.. Assim as discussões sobre a fundamentação teórica escolhida possibilitou um melhor entendimento sobre a trajetória histórica da EJA os aspectos teóricos e metodológicos, as contribuições de Freire, a formação dos professores fundamentaram toda a discussão com os professores.

Analizamos os documentos do município, tecemos nossas interpretações dialogamos com os teóricos citados acima, esses diálogos foram acontecendo na criticidade buscando construir conceitos significantes sobre a temática em estudo com a participação de todos os sujeitos da pesquisa, a seguir fomos escrevendo, descrevendo nossos desafios, nossas possibilidades, nossas transformações e assim fomos construindo o nosso texto.

No quarto capítulo apresentamos a experiência formativa em Lauro de Freitas e todo processo desenvolvido nos diálogos formativos construídos e desenvolvidos no processo da pesquisa, abordando a trajetória formativa dos professores, considerando os aspectos como: vida pessoal, profissional e acadêmica, enfatizando a constituição de tornar-se professor da EJA, o percurso feito por eles, a construção da identidade profissional e de seus saberes profissionais, no contexto da EJA.

Ao refletimos sobre a importância da formação dos professores verificamos que os professores da EJA, para um bom desenvolvimento de sua prática docente precisa compreender as especificidades da EJA, pois os mesmos apresentaram dificuldades sobre esse aspecto. Portanto elencamos esse tema como importante para fazer parte dos diálogos.

Na perspectiva da crise geracional, abandono e reprovação, discutimos sobre os interesses desses sujeitos e consideramos importante incluir o tema na proposta formativa. Esse aspecto foi considerado pelos professores como o maior entrave para o desenvolvimento das práticas. Outros aspectos foram considerados como dificuldade para o desenvolver as suas

práticas com eficácia, sendo eles: A violência, a mobilidade do trabalho para a escola, ausência de formação e espaço de discussão.

.Assim, avigoramos que a formação docente, no intuito desta pesquisa, é compreendida como acontecimento caracteristicamente humano, sempre inacabado, a se construir. Dessa forma instituímos um espaço para discussão, através dos Diálogos Formativos que foi projeto de intervenção, para possibilitar aos professores a reflexão sobre os desafios enfrentados, a escuta sensíveis, a partilha de saber, a reflexão da ação e na ação.

De tal modo, chegamos às considerações, retomando os objetivos iniciais da pesquisa, no intuito de verificar como respondemos a eles e quais novos questionamentos surgiram no caminhar da pesquisa.

Pela verificação dos fatos, em relação de como o professor constitui o processo formativo, ficou evidenciado, com as entrevistas e diálogos, que todos os professores apresentam uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em Pedagogia. Todos possuem pós-graduação, apenas um tem especialização em EJA, e um outro em formação de especialização em EJA, realizadas após a sua inserção na EJA e em local adverso a rede municipal, fato que revela a necessidade de uma formação continuada para a EJA, objetivando um aperfeiçoamento da prática dos professores. Portanto, todos os professores iniciaram sua trajetória na EJA sem a especificidade para o campo específico de sua atuação.

No que diz respeito à inserção desses professores na EJA, verificou-se que, coerentemente com a formação acadêmica recebida, a maioria dos professores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino diurno, no qual continuam atuando ainda hoje, fato que se configura, que a entrada dos professores na EJA, em todos os casos, constitui-se um complemento da jornada de trabalho e salário.

Dessa forma, pode-se considerar que o ingresso dos professores que fizeram parte a pesquisa, na EJA, deu-se, em sua maioria, por razões adversas ao desejo de atuação nessa modalidade de ensino.

Conforme constatado, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA, e das circunstâncias que levaram os professores sujeitos dessa pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. De acordo com esse entendimento, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho, estão diretamente relacionados à prática cotidiana.

Ainda evidenciamos que razões diversas levaram os professores a ingressarem na modalidade. Em alguns casos deu-se pela escolha de uma escola em detrimento da proximidade de casa ou pelo remanejamento compulsório ou intencional, dentre outras. Percebeu-se que tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que demonstra a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. Essa questão pode ser avaliada como um reflexo da descentralidade que a própria EJA ocupa nas políticas educacionais nacionais e do município, o que inibe a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, averiguou-se que esses professores de jovens e adultos aprenderam a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando um aperfeiçoamento dos saberes e experiências. Assim, a pesquisa revelou que a prática extrapola a simples ação, incluindo no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico.

No que se refere às especificidades necessárias para trabalhar na EJA, aqui analisadas, sobretudo no âmbito dos professores pesquisados, constatou-se pela investigação, que sua conformação está imbricada às fases de desenvolvimento pelas quais eles vão adquirindo conforme as etapas vivenciadas na sua sala de aula.

Porém, ressaltamos que, com o passar do tempo, a EJA vem passando por intensas mudanças relacionadas a concepções e práticas que resultaram em práticas educativas amplas e ações de escolarização. Tais mudanças impactaram o fazer pedagógico, e, conseqüentemente, o trabalho docente, que acabou se distanciando um pouco das especificidades inerentes a essa modalidade educativa.

Finalmente, em relação aos momentos destinados à formação continuada deles, no espaço escolar, anterior à pesquisa não tinha um espaço constituído e nem a união do grupo dos professores. Ao instituir os diálogos formativos da pesquisa, verificamos que os professores, em todos os momentos, mostraram interesse nas discussões e cumpriram os nossos acordos em fazer as leituras e construir as memórias, o que facilitou o desenvolvimento das atividades durante a pesquisa.

Assim como acreditamos que eles foram motivados a partir das leituras feitas, durante o processo, provocou uma busca constante para a efetivação de outros momentos para o estudo sobre os aspectos da modalidade.

Todo processo desenvolvido nos espaços escolares apresentaram alguns pontos que facilitaram ou dificultaram o processo. Nesse sentido, o nosso ponto facilitador foi o empenho do grupo, a abertura na exposição das dificuldades e desafios, a existência dos momentos reservados para a formação coletiva dos professores, mesmo com a ressalva de que,

atualmente, eles precisam ser mais bem aproveitados; as atividades direcionadas para a dimensão cultural da formação docente, bem como as oportunidades de formação fora dos espaços da escola.

Já em relação aos aspectos que dificultaram, destacaram-se as demandas de atividades burocráticas, a atuação fora de sua área de formação, o engessamento das possibilidades educativas advindas de outras instâncias, que muitas vezes atropelam o nosso fazer.

Diante do exposto, ressalta-se que a tensão que se instaura nesse momento não deve ser vista como simples crítica, mas sim como um viés de possibilidades, de possíveis caminhos a serem trilhados, no intuito de se valorizar um espaço que tem como objetivo maior o aprimoramento da prática docente.

Num cômputo geral, pode-se considerar que a análise dos dados reafirmou a argumentação de que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional.

Nesse contexto, confirmou-se que de fato a construção do ser professor na EJA, nessa rede, acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desses profissionais, que observa, analisa e questiona suas práticas.

A pesquisa apontou que os estudos sobre a temática formação de professor da EJA, possam contribuir, de alguma maneira, para a efetivação de um espaço de diálogos sobre as questões que tanto nos angustiam, daí a indicação da formação de um grupo de estudos pelos professores da EJA.

A docência, entendida como a base da identidade do professor, foi analisada na perspectiva de que as atitudes das docentes abarcavam os três aspectos principais (a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional) do exercício da profissionalidade, tendo como componentes: afetividade, moralidade, urbanidade, cooperação e diálogo.

Foi identificado que a autonomia docente passa pelo processo de reflexão e compreensão de aspectos atitudinais, ou seja vinculados aos saberes da formação profissional (que envolve uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional) traduzidos na forma de se “colocar-se no lugar do aluno”.

Dessa forma, concluiu-se que o processo formativo desenvolvido com os professores da EJA, envolvendo o exercício da formação docente, propiciou boas reflexões no âmbito pessoal e profissional, favorecendo, dessa forma, o relacionamento interpessoal e uma prática pedagógica mais dialógica e fundamentada na reflexão na e sobre a ação.

Em síntese, acreditamos que faz necessário dar continuidade a esta pesquisa, pois o tema é relevante e necessário, e contínua carecendo de pesquisas, voltando à fala de Freire quando diz que somos seres humanos inacabados, inconclusos.

Recomendamos em nível de colaboração com as escolas, para melhorar os desafios que vem assolando a modalidade os seguintes aspectos:

Aproveitamento do horário da Atividade Complementar (AC) dos professores no interior da escola, promovendo diálogos formativos sobre as especificidades da EJA e práticas pedagógicas.

Construção e revisão constante de uma proposta pedagógica para a modalidade da EJA.

Instituição de um grupo de estudo para os professores da EJA, em espaço próprio para discussão. Aplicação da proposta de formação e ainda fortalecer as discussões através da parceria com as Universidades.

Em linhas gerais, buscamos com a pesquisa, escutar os sujeitos da EJA, colaborar com os mesmos. Esperamos que as reflexões feitas implementadas nos diálogos formativos durante todo o processo da pesquisa, possa agregar para melhoria no desenvolvimentos das atividades dos professores que fizeram parte da pesquisa.

Podemos afirmar que os diálogos formativos foram bem destacados nesta pesquisa, oferecendo as condições necessárias para a promoção de um amplo debate sobre a formação dos professores da EJA.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leticia Carneiro, BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. **Movimentos sociais em educação e suas contribuições a política educacional brasileira**. In: TEODORO, Antonio JEZINE, Edineide (Org.) **Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-America. Lutas e desafios**. Brasília Liber livro, 2011. (p. 61-80)

AMORIM, Antônio. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do trabalho docente**. Salvador: ADUNEB. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida - Um estudo sobre os fundamentos político pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 157

BOGDAN, Robert; BIKLEN, KnoppSari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

BALDIJÃO, Carlos. TEIXEIRA, Zuleide. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2011. 156

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, **jan/mar**, 1994. _____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

BATISTA, M. V. A investigação em Serviço Social. In: _____. **A pesquisa em ação da intervenção profissional**. São Paulo: Veras, 2006.

BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, jan\abr, p.26-34, 1997.

BEZERRA, Aída. **As atividades em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2010.

_____. **Dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos, criação do movimento brasileiro de alfabetização - MOBRAL**. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 15 de maio de 2016, às 12h00

_____. Parecer CNN/CEB 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 15 de maio de 2016, às 13h00

_____. Parecer CNN/CEB 01/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso 15 de maio de 2016, às 15h00

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e da Valorização do Magistério - FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. p. 028442., 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos /Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. –Brasília : MEC, 2016.152 p., il.

CALAZANS, Angela Maria. **A matemática na alfabetização: o pensar e o fazer numa prática dialógica**. Porto Alegre: kuarup, 1996.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Diversos olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma revisão de literatura (1976-2004)** 2004. Disponível em:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/66>.> Acesso em 20 de setembro de 2016, às 19h00.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. COUTO, Sônia. Método Paulo Freire – princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Faculdade de Educação da USP, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, Domingo José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2002.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação especializada em Educação de Jovens e Adultos e Identidade Profissional**. In: NUNES, Eduardo José Fernandes. Saberes e patrimônio material e imaterial: uma abordagem. Salvador: EDUNEB, 2010.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 1986.

_____. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. Educação e Contemporaneidade – **Revista da FAEEDBA**, vol. 21, n.37, p. 147-162, jan/jun. 2012.

_____. A alfabetização de adultos como estratégia de desenvolvimento social. In: **Revista CERRJ**. UAB-Espanha, 2005.

_____. Um novo olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: **Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1993.

ENS, Romilda Teodora; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais. Aveiro, 2005. Anais... Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2005.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Texto de como parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: "Método Paulo Freire: **princípios e práticas de uma concepção popular de educação**". Disponível em: . Acesso em: 8 de junho de 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- . _____ **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Professora sim tia não**. São Paulo: Olh
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.
- _____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e política: Ensaio**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rios de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.
- GARCIA, Walter Esteves. **Visão teórica e prática pedagógica**. McGraw-Hill, 1981
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. o d'água, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito**. 12 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- . _____. **MOVA. Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.
- _____. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: editora e Livraria Paulo Freire, 2008.
- _____; Romão, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____; Alves, Maria Elenir (org). **TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. 158
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GARCIA, Walter E. (org.). **Educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19- 50. 2005. _____. Educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001

HADDAD, Sérgio. **A educação de jovens e adultos e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997, p.106-122.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

_____. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos- EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985\1994**. São Paulo: Ação Educativa. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFITEIA: sessenta anos de defesa e promoção à educação de adultos. In: **Revista Brasileira de educação de Jovens Adultos**. Salvador, UNEB, vol1, n.1, 2013.

JEFREY, Dèbora Cristina-organizadora **A educação de Jovens e Adultos: questões atuais 1ª ed-** Curitiba- PR: CRV 2013

Le Boterf G. Pesquisa participante: proposta e reflexões metodológicas: In: Brandão CR. **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1987:51-81.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Educacionais as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo; Cortez, 1999.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica. In: CAMARGO, Elizabeth Silveira P. Formação de profissionais da educação, políticas e tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n 69.1992.

_____. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESE, Cipriano Carlos. **Filosofia e Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília: v.22, n. 82, p. 17-37. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA : uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: . Acesso em: 13 de maio 2017

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de professores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 2008. 159

MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e professores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. In: **Revista FAEEBA**, Vol. 21,n 37, jan\Jun, p. 39-52, 2012.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Práxis educacional**. Dossiê: educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Formação de professores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. V.5,n. 7, jan/jun 2009 – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.
Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Bahia

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3. ed. Maceió: Editora da UFAL, 2004.

_____. (Org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora da UFAL, 2005.

_____. **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: Uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas** In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de Professores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

MOZART, Neves **Ramos. Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2013

NÓVOA, Antonio. **A formação tem de passar por aqui: as histórias**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

_____. **Professor se forma na escola**. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

OLIVEIRA, A. **A formação do Adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEDE, 22, caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Jacyene M. **A relação dos professores do ensino fundamental com os saberes disciplinares e curriculares**. XIII Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste. Natal 17 a 20 junho de 1997, vol7. Natal: EDURF. (coleção EPENN)

OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. **Universidade, formação docente e educação online: aproximações críticas**. In: **Diálogos contemporâneos: Gestão, escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012.

OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009 **Revista Brasileira de Educação** . DP et Alii, 2009 232 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**.4 ed. São Paulo: Loyola, 1973.

PELANDRÉ Nilcea Lemos. Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire. Florianópolis, 1998. Vol. I e II p. 26-52 Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós- Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em: 03 de abr. de 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2017

PERRENOUD, Phillippe. **O ensino não é mais o mesmo!** Rio de janeiro: Net, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes e práticas de docência. Tramas do Saber: Práticas Culturais e Proposição Curricular da Educação de Jovem/Adulto**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. 160

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO LEMAN. QEdu.org.br. **Dados do Ideb/Inep (2015)**.94.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. RIBEIRO, Rosane Santos. Desenvolvimento de recursos humanos. Canoas: ULBRA, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras. In: SOARES, Leôncio. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ROGERS, C.; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

SAMPAIO, Marisa Narciso, SILVA, Rosália de Fátima. **Saberes e Práticas de Docência**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**. 8ª edição. Campinas – SP: Autores associados, 2000.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A formação do educador de jovens e adultos. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos: I Seminário de Formação de Formadores**. Belo Horizonte: Autentica; SECAD/MEC; UNESCO, 2007.

_____, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____, **Educação de Jovens e Adultos o que revelam as pesquisas/organização** Leôncio Soares- Belo Horizonte Autentica Editora 2011

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios Na Formação do Educador de Jovens E Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de professores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, p.57-70, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular para o terceiro milênio desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 9 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Rio de Janeiro: DP&A, 2004..

_____. Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. TORRES, Carlos Alberto. Entrevista com Carlos Alberto Torres. Espaço do Currículo, v.2, n.1, pp.1-22, Março-Setembro/2009..

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática de educação popular**. Ijuí: Unijuí, 1990.

_____. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M.J.(org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. 161 UNESCO. Relatório Global de Aprendizagem e educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

.VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10^a ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 18^aed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VENTURA. J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepção em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2014. Disponível: em WWW.uff.br/pos_educacao. Acesso 15 de maio de 2014, às 12h00.

_____. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil.Educar.Curitiba, n 29, p. 29-45, 2007.

_____, Jaqueline. **A EJA e a formação docente nas Licenciaturas**. Revista da FAEEBA, vol. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

..... VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de professores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autentica2010

XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bokman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONCESSÃO ESCOLA MUNICIPAL VILA NOVA

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, Alda Esther Santos Santana de Oliveira, Diretora da Escola Municipal Vila Nova, autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados registros em documentação escolar referentes aos principais projetos, ações e realizações efetivadas por gestores, professores e alunos no contexto da Educação de Jovens e adultos e números referentes ao acesso, permanência e resultados desses alunos, compreendido no período de 2008 a 2016 bem como dados sobre estrutura física e tecnológica disponível para o atendimento dessa modalidade de ensino no período citado, que serão utilizados na execução do intitulado **“Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas”** sob a responsabilidade da pesquisadora Nildélia Souza Silva, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos/das participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2016

Assinatura e carimbo do
Funcionário (a) que guarda a documentação

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCESSÃO ESCOLA MUNICIPAL EUZÉBIA DA CRUZ

BRITO

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, Sandra Maria Barbosa dos Santos, Diretora da Escola Municipal Euzébia da Cruz Brito, autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados registros em documentação escolar referentes aos principais projetos, ações e realizações efetivadas por gestores, professores e alunos no contexto da Educação de Jovens e adultos e números referentes ao acesso, permanência e resultados desses alunos, compreendido no período de 2008 a 2016, bem como dados sobre estrutura física e tecnológica disponível para o atendimento dessa modalidade de ensino no período citado, que serão utilizados na execução do intitulado **“Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas”** sob a responsabilidade da pesquisadora Nildélia Souza Silva, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos/das participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2016

Assinatura e carimbo do
Funcionário (a) que guarda a documentação

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONCESSÃO ESCOLA MUNICIPAL CONSTANTINO VIEIRA



**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, Liliane Marcia Noronha , Diretora da Escola Municipal Constantino Vieira, autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados registros em documentação escolar referentes aos principais projetos, ações e realizações efetivadas por gestores, professores e alunos no contexto da Educação de Jovens e adultos e números referentes ao acesso, permanência e resultados desses alunos, compreendido no período de 2008 a 2016, bem como dados sobre estrutura física e tecnológica disponível para o atendimento dessa modalidade de ensino no período citado, que serão utilizados na execução do intitulado **“Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Nildélia Souza Silva, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos/das participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2016

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES



**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

1. Nome do docente: _____

2. Qual sua formação acadêmica? _____

() Magistério Completo Onde? _____ Quando? _____

() Superior Incompleto Em quê? _____ Onde? _____ Quando? _____

() Superior Completo Em quê? _____ Onde? _____ Quando? _____

() Especialização Em quê? _____ Onde? _____ Quando? _____

() Mestrado Em quê? _____ Onde? _____ Quando? _____

() Doutorado Em quê? _____ Onde? _____ Quando? _____

3. Há quanto tempo você atua como professor de alunos jovens e adultos?

() até 2 anos () de 10 a 15 anos

() de 2 a 5 anos () de 15 a 20 anos

() de 5 a 10 anos () mais de 20 anos

4. Áreas do conhecimento/disciplinas com as quais atua:
Em que outros locais trabalha ou trabalhou?
Que funções assumiu?
Participa e/ou participou de alguma formação específica para EJA?
Onde?
Quando?
Como eram as formações?
Participa e/ou já participou de alguma formação continuada?
.Onde?

Relacione as facilidades de se trabalhar com a EJA.

Relacione as dificuldades de se trabalhar com a EJA.

APÊNDICE 5 – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES -
Nome completo
Idade
E-mail / telefones
Área do conhecimento com a qual atua:
Em que outros locais trabalha/ou trabalhou?
Que funções assumiu?
Tempo de atuação na educação - Tempo de atuação na EJA
Número de alunos de suas turmas - De que idade e de que sexo
1 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
Relate sobre toda a sua trajetória profissional, em todos os sentidos – geral ou referente à EJA - desde o início dela até os dias de hoje.
1.1 Formação acadêmica
Na sua grade curricular teve alguma disciplina ou formação voltada para a EJA?
Se não, você sentiu falta de uma formação específica para atuar em sala de aula? Por que?
Se sim, isso te ajudou em sua atuação? Como?
1.2 – Fora a sua graduação, você realizou algum curso de formação voltado para a EJA?

Se sim, onde? Quando?

Você considera que esses cursos tenham sido relevantes para a sua atuação? Como?

1.3 – Foi uma escolha sua atuar com a EJA? Por que?

1.4 – Há quanto tempo está na rede?

1.5 – Como você entrou na rede?

Você considera esta escola importante para a área da EJA? Por que?

1.6 – Qual a sua rotina semanal na rede?

1.7 – Quais são as principais facilidades no desenvolvimento do trabalho numa turma de EJA? E as principais dificuldades e desafios?

2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 – Você encontrou alguma dificuldade para atuar como educador(a) da EJA quando começou?

Você sente necessidade de realimentar/atualizar sua formação?

2.2 –Relação com os alunos

Como você caracteriza o aluno da EJA?

É importante, para dar aula, que você conheça seus alunos? Como se dá esse processo de conhecer o outro?

A evasão de alunos é algo que chama a atenção? Como vocês lidam com essa questão?

2.3 – Planejamento das aulas

Como são selecionados os conteúdos a serem lecionados?

Existe algum conhecimento específico que os alunos devem ter para concluírem

Determinado nível?

2.4 – Recursos e materiais didáticos

Quais os recursos didáticos você mais utiliza para dar aula?

A Secretaria disponibiliza esses recursos?

2.5 – Livros didáticos

Utilizam algum livro didático? Qual?

Se não, como elabora o material utilizado em aula?

2.6 – Avaliação da aprendizagem

Como se dá o sistema de avaliação na Rede?

Como você o avalia?

2.7 – Currículo

Como é a proposta curricular e pedagógica da rede e da escola que você atua? Em que ela se baseia?

Como ela acontece na prática, em sala de aula?

3 – FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 – Existe um processo de formação continuada na Rede Municipal de Lauro de Freitas? Se sim, como se dá e em que consiste este processo?

3.2 – A Secretaria oferece encontros de formação para os docentes? Como acontecem e com que frequência?

3.3 – O que acha dessas formações?

APÊNDICE 6 – ENTREVISTA INDIVIDUAL: COORDENADORES E DIREÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

ENTREVISTA INDIVIDUAL –COORDENADORES E DIREÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo

Idade

Tempo de atuação na educação –

Tempo de atuação na EJA

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Sua formação.

Na sua grade curricular teve alguma disciplina ou formação voltada para a EJA?

O Curso de Licenciatura deu a preparação necessária para o trabalho com a EJA?

Se não, onde busca subsídios para o seu trabalho docente? O que teve de buscar em termos de formação para atuar na área?

Fora a sua graduação, você realizou algum curso de formação voltado para a EJA?

Se sim, onde? Quando?

Você considera que esses cursos tenham sido relevantes para a sua atuação? Como?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Relate sobre toda a sua trajetória profissional, em todos os sentidos – geral ou referente à EJA – desde o início dela até os dias de hoje.

Foi uma escolha sua atuar com a EJA? Por quê?

Há quanto tempo está na rede?

Como você entrou na rede?

Como se dá a entrada dos professores? Foi sempre assim? Se não, como era antes?

Você considera esta escola importante para a área da EJA? Por quê?

Quais as principais mudanças vivenciadas desde o surgimento da escola?

Qual a sua rotina semanal na escola?

Quais são as principais facilidades no desenvolvimento do trabalho numa turma de EJA? E as principais dificuldades e desafios?

Você encontrou alguma dificuldade para atuar como educador(a) da EJA quando começou?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fale um pouco da estrutura da Rede e das escolas? Quantas turmas, alunos e professores a escola tem atualmente?

O tratamento dado a EJA pela Secretaria é o mesmo do diurno?

Como as turmas são formadas? (idade, níveis de conhecimento, escolha dos alunos)

APÊNDICE 7 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS COM GESTORES
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Roteiros das Entrevistas Exploratórias com Gestores da Secretaria Municipal de Educação	
Local da entrevista _____	
Data _____	Início _____ Término _____
Nome _____	
1. Quais as principais dificuldades que a secretaria tem na gestão da EJA no município?	
2. A modalidade da EJA no município tem proposta pedagógica? Quando foi construída? Que segmentos envolveu?	
3. O município tem uma política de formação para professores da EJA?	
4. Qual o índice de evasão do município?	
5. Na sua concepção, que aspectos devem ser contemplados numa proposta de formação para professores da EJA?	
6. Como o município pretende enfrentar os desafios presentes na modalidade?	
7. Qual o número de escolas e de turmas da EJA que o município atende?	
8. Quais os documentos que fundamentam a EJA no município?	

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANEXO 1 - MEMÓRIAS COLETIVAS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PRIMEIRA MEMÓRIA CONSTRUÍDA PELO GRUPO DE PROFESSORES

Iniciamos a construção desta memória parabenizando a pesquisadora pelo tema escolhido. Nós professores da EJA ficamos esquecidos, portanto participar de uma pesquisa sobre a nossa formação é muito gratificante.

A pesquisadora iniciou a conversa apresentando a sua proposta e colocando a todo o momento que a proposta poderia ser mudada dependendo do interesse do grupo. Foi apresentado para o grupo o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, como também os dispositivos para produção de dados. Explicou que a pesquisa seria de abordagem qualitativa participante, o que deixou todos curiosos diante da abordagem que nós não conhecíamos.

A mesma explicou sobre a abordagem da pesquisa e continuou falando da proposta, deixando claro que todos eram importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Assim iniciamos a proposta com aplicação de uma dinâmica de auto conhecimento.

Nessa dinâmica, optamos em iniciar tecendo alguns elementos do nosso percurso de vida e profissional, pois ele está intimamente relacionado com o nosso objeto de investigação: a formação do professor da EJA. Em nossos percursos profissionais, enveredamos pelos caminhos da EJA; em seguida, passamos a atuar como docentes da EJA. No desenvolvimento da dinâmica ouvimos e falamos sobre nós e ainda foi possível falar sobre a expectativa em participar dessa proposta de formação, pois nos nunca passamos por uma oportunidade como essa. Analisamos também os dados da EJA e percebemos os índices altos de evasão e reprovação fizemos algumas considerações sobre e verificamos que o fato dos altos índices originam-se de vários fatores como: Recursos, violência conciliação trabalho escola.

A pesquisadora durante a dinâmica realizou alguns questionamentos sobre a nossa formação e a trajetória de vida e profissional e assim seguimos dialogando. Foi dado um questionário para saber sobre os pesquisadores contendo os seguintes dados Nome, idade, raça, formação

inicial, e continuada ,tempo de docência, vínculo. Os objetivos neste momento foram: Levantar informações a respeito do perfil dos professores, da sua prática, conhecimento do perfil dos mesmos, para melhor caracterizar a modalidade no município no que diz respeito às ações concernentes a formação continuada dos professores da EJA na rede de ensino. Nos questionamentos também procuramos saber sobre concepção de EJA, e de educando da EJA.

Após o levantamento do perfil dos professores, ouvimos os professores em relação a importância de participar da pesquisa utilizando a modalidade participante. Conversamos muito sobre concepção de Formação, todos os presentes chegaram à conclusão que a concepção de Formação para professores da EJA. O processo de formação continuada, trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar, alguns estudiosos como: Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38)

Quando fomos questionados com relação à concepção de jovem e adultos que temos e se ela se assemelha ou difere do contexto em sala de aula, a resposta do grupo foi que o aluno da EJA já traz uma bagagem de conhecimentos e experiências de vida carregada de experiências que devem ser consideradas pelos professores.

A concepção de educação conforme Paulo Freire, não pode ser percebido apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas como uma práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora contra o princípio de uma educação bancária, uma educação contra um tipo de educação que domesticava a educação, onde o homem não tinha sua liberdade de conhecer, de levar sua realidade vivida ao conhecimento.

No final escolhemos os temas a serem discutidos durante o processo dos encontros e definimos as funções de cada participante no processo do estudo.

Autores: Grupo dos professores

ANEXO 2 - SEGUNDA MEMÓRIA CONSTRUÍDA PELO GRUPO

Iniciamos conversando para descontrair em seguida fizemos a leitura da primeira memória foi feita algumas considerações e continuamos com assinatura dos documentos de autorização da pesquisa. A seguir foi desenvolvida uma dinâmica: Leque de possibilidades que teve como objetivo Compreender a natureza e origem dos problemas (Desafios) da EJA e perceber o leque de possibilidades para serem resolvidos. Os problemas citados foram muitos. Assim foi feito o diálogo sobre o histórico da EJA e percebemos que os problemas encontrados vêm de longas datas.

Prosseguindo o estudo então escolhemos alguns temas para fazer parte das nossas discussões no decorrer do estudo e que farão parte da proposta de formação. Deu início a construção da proposta de formação. Falar sobre a EJA é muito importante, principalmente para nós que nunca tivemos essa oportunidade.

Durante a construção da proposta de trabalho, a pesquisadora destacou os aspectos centrais, o percurso metodológico e nos explicou como se daria a participação. Explicou também sobre a importância de construção de memórias, pois ao retornamos a ela podemos apreender, refletir e transformar o nosso fazer. Este momento foi bastante prazeroso pois nunca tivemos a oportunidade de escolher temas que queremos discutir.

Salientamos a necessidade de fazer a leitura da memória do dia anterior antes do início da discussão, todos concordam com essa metodologia. Neste dia a pesquisadora levou livros e textos para consulta que ajudaram na construção do Proposta formativa.

Tomando como premissas norteadoras a “inconclusão do ser humano”, o engajamento político e o compromisso ético, Freire (1996, p.14) tece argumentos “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Prática essa que só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos..

Com esse intuito iniciamos por dizer que a proposta pedagógica de Paulo Freire se alicerça sobre a base da ação reflexiva e dialógica e se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44).

De tal modo foi construída a proposta de formação.

.Autores: Grupo de professores

ANEXO 3 - TERCEIRA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.

Aos dez dias do mês de novembro de 2016, no espaço escolhido para as discussões (Escola C. V) iniciamos com a leitura da memória e em seguida foi realizada uma dinâmica com o objetivo de : Possibilitar aos participantes a vivência de uma atividade significativa, estimulando a vontade de conhecer e registrar a vida profissional, em suas diferentes formas e momentos. Foi pedido aos professores que escrevessem palavras ou frases significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional. As palavras que cada um escreveu foram: Conhecimento; Sabedoria; Luta ; Comprometimento; Responsabilidade, Confiança; Aprendizagem; Troca de saberes; Compromisso; Liberdade. Essas palavras foram colados no quadro formando uma colcha. Nesse encontro discutimos as Especificidades da EJA,

Após a aplicação da dinâmica fizemos a leitura do texto de Cora Carolina. Colcha de retalho. Refletimos que ao refletir sobre nossas práticas, aprendemos, melhoramos, convivemos e nos tornamos a cada momento uma pessoa capaz para atuar na nossa vida profissional.

A seguir concluímos o plano formativo e socializamos para todos. Durante a leitura fomos fazendo algumas adaptações na proposta. Continuando firmamos o compromisso em participar e definimos os papéis de cada participante. Salientamos que durante o processo poderíamos retomar as discussões anteriores caso fosse necessário. Neste momento percebemos a importância do diálogo com nossos pares. Acreditamos que quando encontramos um espaço para o diálogo podemos ouvir a voz do outro e ser ouvidos. Todos fizeram colocações a respeito do processo de formação. Foi um momento muito significativo.

Conforme Freire: Uma relação educativa intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39) tem como pressuposto articulador o diálogo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora é dialógica, visto que “para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.” (FREIRE, 1987, p.39).

O diálogo tem como característica intrínseca a aproximação, ou união entre pessoas com um claro interesse comum de busca. Assim entendemos que todos nós precisamos ouvir e ser ouvido para percebermos a dificuldade do outro que através do diálogo podemos juntos buscarmos a solução portanto não há diálogo se não houver a cumplicidade de interesses, se não houver comunhão de objetivos.

Autores : Grupo de Professores.

ANEXO 4 - QUARTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.

Aos dezessete dias do mês de novembro de 2016, iniciamos outro encontro com o objetivo de: Resgatar os referenciais da EJA no município. Iniciamos fazendo uma leitura dos aspectos históricos político, metodológico e pedagógico da EJA, partindo do nacional até o município. No encontro foi feita a leitura dos documentos que fundamentam a EJA no município conforme listados a seguir: Resolução nº 04/10, PME, PPP das escolas e Marcos de Aprendizagem, foi feita a análise e percebemos a necessidade da construção de uma proposta pedagógica para a rede.

Discutimos o papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área, visto que no município os caminhos trilhados para a formação dos professores da EJA ressaltam-se que, pelo que se pode observar, a realidade da formação desenvolvidos na pesquisa é, conforme já apontaram Machado (2008), Arroyo (2006) e Soares (2005), a de um profissional que traz uma formação em cursos de graduação, fator relevante pois todos os professores que fazem parte da pesquisa tem uma formação inicial (Pedagogia).

O interessante nessa discussão que nunca tínhamos pensado que o nosso envolvimento nas decisões da rede fosse necessário a partir das reflexões feitas com a pesquisadora nos motivou a busca por melhores condições de trabalho e para isso precisamos ter conhecimento em todos os aspectos, até então acreditávamos que só deveríamos saber dos aspectos da sala de aula. As discussões provocaram uma nova maneira de pensar sobre o nosso envolvimento de fato em todo o processo.

Percebemos que quando se trata de uma compreensão teórica acerca dos pressupostos essenciais da educação libertadora, emancipadora percebemos que há certa facilidade de quando todos se envolvem na questão, um envolvimento amplo conhecendo teorias importantes que fizeram e fazem parte da modalidade. Podemos então construir documentos importantes participando ativamente dos movimentos que podem melhorar a EJA no município, Assim vemos a necessidade de criação de um espaço de discussão da EJA para fortalecer este campo educacional que tanto é tirado direitos não só do educando mais também dos professores. Quando discutimos sobre o diálogo incluímos o diálogo também na sala de aula.

A construção de espaços de diálogo entre professores e alunos, ainda é limitada, segundo o discurso dos professores, pela indisciplina dos alunos. É comum ouvir dos professores que a tentativa de estabelecimento de uma aula dialógica é sempre frustrada pela bagunça generalizada, uma vez que os alunos todos querem falar e não há espaço e tempo pra isso.

Ainda em relação ao aspecto dialógico das aulas, alguns professores afirmam não ser possível em virtude de uma grade de conteúdos excessiva a cumprir: “temos que cumprir os conteúdos, que não são poucos, além do mais, chega a época das provas e se não tivermos dado os conteúdos, como poderemos cobrar nas avaliações?” explica uma professora em reunião pedagógica. Neste momento a pesquisadora fez uma intervenção dizendo da importância da

pesquisa e do conhecimento de toda trajetória da EJA, para a busca de solução através da pesquisa e poder intervir nos momentos de dificuldades.

No entanto, não pudemos deixar de observar que, apesar de ausência de espaço para discussões os professores tem a preocupação com a qualidade da educação.

Preocupação que se traduz na fala de algumas professoras durante os encontros.

“sempre busco fazer o melhor, se a minha prática é equivocada, não é porque fiquei planejando para que fosse ruim, planejo pensando que tem qualidade”.

Essa preocupação expressada pela professora, quase em tom de desabafo, nos remete ao objetivo inicial de nossa pesquisa: Compreender os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas dos professores com vistas a desenvolver um processo de formação continuada para atendimento as demandas formativas de professores atuantes da Fase I da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Na fala das professoras pode-se perceber que existe a disposição e o objetivo de uma prática pedagógica de qualidade em conformidade com as linhas teóricas que regem a rede municipal. Nesse sentido, acreditamos que com a criação de espaços de formação continuada dentro da perspectiva da educação para a autonomia, com o aporte teórico freireano, configurar-se-ia em importante instrumento de reflexão e ressignificação das práticas atendendo verdadeiramente aos ideais de uma educação transformadora.

A pesquisa buscou compreender as concepções e práticas educacionais dos professores, para a partir da realidade concreta analisada, estruturar em conjunto com os professores o que seria uma proposta de formação gestada e conduzida na próprios espaços de atuação.

Autores: Grupo de professores

ANEXO 5 - QUINTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.

Ao primeiro dia do mês de dezembro de 2016, iniciamos refletindo a memória do dia anterior e enfatizando a importância do aspecto teórico para o nosso desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse encontro o objetivo foi. Refletir sobre os desafios enfrentados na EJA como: Abandono, reprovação metodologias utilizadas na sua prática docente, fizemos a leitura do texto : Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa.

Iniciamos com uma tempestade de ideias sobre os saberes necessários a prática educativa e em seguida fizemos a leitura e discussão do texto base e sugestão de continuação de aplicação da proposta de formação. Neste momento lembramos de alguns textos sugeridos para leitura como; As políticas educacionais para formação de professores; as contribuições de Freire para a formação dos professores. A pesquisadora neste momento lembrou alguns trechos discutidos:

Lembramos que a formação de professores por si só não pode garantir as transformações educacionais de que necessitamos. Outros fatores conjunturais de grande relevância para a garantia da qualidade educacional, precisariam ser repensados como a valorização do profissional docente, salários, condições estruturais das escolas, planos de carreira entre outros. Porém as mudanças não poderiam ser pensadas sem se levar em consideração a formação de professores.

De tal modo, pensamos que uma proposta de formação de professores construída a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire atenderia de maneira significativa aos ideais de educação cidadã.

ANEXO 6 - SEXTA MEMÓRIA COLETIVA PRODUZIDA PELO GRUPO DE PROFESSORES.

Em seis de abril de 2017, ocorreu outro encontro de diálogos Formativos iniciamos com a leitura da memória anterior momento de grande aprendizagem para nós, Esse encontro teve como objetivo : Compreender a importância das obras de Freire para a formação do professor e o texto base foi: CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Iniciamos com a leitura e reflexão do texto salientando a importância do diálogo, cooperação, reflexão, mobilização de saberes para os professores e educandos da EJA. Nesse sentido, é necessário que os docentes assumam-se como participantes da produção do saber e compreenda que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento.

A formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação, quando se trata de formação para professores da EJA nos faz pensar em uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas desses professores, possibilitando aos mesmos a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social.

Daí percebe-se a relevância de compreender as concepções e práticas educacionais no campo no espaço das escolas – que constituiu especificamente, o objeto de investigação nessa pesquisa – com a intenção de contribuir com a transformação da educação alicerçada na esperança amorosa freireana.

Para a viabilização de uma educação nesses moldes é necessário uma formação que possibilite a “reflexão crítica sobre a prática”. Somente quando o professor voltar o olhar criticamente sobre a sua ação pedagógica é que será capaz de perceber os seus acertos e desacertos e com isso transcender de um ativismo prático à práxis verdadeira e com isso concretizar mudanças no seu pensar e agir docentes. Com Freire insistimos que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.44)

ANEXO 7 - MEMÓRIA DO ÚLTIMO ENCONTRO.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Durante todos os encontros, fomos convidadas a refletirmos sobre temas que fazem parte do nosso contexto, dos nossos questionamentos. E à cada encontro fomos nos fortalecendo e descobrindo a necessidade de instituir um espaço com todos os professores da modalidade. Todas as reflexões feitas proporcionaram um reconhecimento de ser professora e que temos muito a dialogar, pesquisar juntos pois sozinho não temos força para a mudança que tanto queremos. E que ainda temos muito a aprender e ensinar. A nossa trajetória tanto de vida como profissional é movida pela busca, pela mudança, pela transformação. Assim seguimos com gratidão por ter participado destes momentos.

Encerramos o processo trazendo uma mensagem de Freire que nos fala.

“Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.” (FREIRE, 1996, p. 135)

Autores : Grupo de Professores.

ANEXO 8 - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA EJA FASE I
NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)

PROPOSTA DE FORMAÇÃO
DIÁLOGOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DA EJA

Lauro de Freitas

2017

1. IDENTIFICAÇÃO

1, 1 PROJETO

➤ FORMAÇÃO DE PROFESSOR

1.2 TÍTULO

➤ DIÁLOGOS FORMATIVOS COM OS PROFESSORES DA EJA

1.3 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

- Professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas da Fase I

1.4 DURAÇÃO

6 meses

1.5 ORGANIZAÇÃO

- Secretaria Municipal de Educação
- Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos MPEJA/UNEB

1.6 COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES

- PROF. DR^a EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA ORIENTADORA
- NILDÉLIA SOUZA SILVA – PESQUISADORA UNE

2. APRESENTAÇÃO

O professor tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento. Ele é o mediador entre o aluno e os conteúdos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras, pois, segundo Paulo Freire a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001; p.11), o que possibilita perceber em tudo o que se aprende não está no mundo por acaso ou naturalmente, e o cotidiano do qual se faz parte está aí desde todo o sempre, é histórico e cultural. O papel dos professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos.

Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Isso significa dizer que quanto mais se sabe, mais se tem condições de aprender, pois, educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(FREIRE, 1987, p. 13).

Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais Constantino Vieira, Euzébia Brito Cruz e Vila Nova serão os sujeitos da pesquisa que tem

como tema. **“Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas”**,

Conforme Vera Marssagão (1999)

“É necessário considerar mais um aspecto crucial para a formação de educadores capazes de promover uma educação de jovens e adultos mais eficaz e acessível ao público que a ela tem direito. Trata-se da necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno. Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida

Sendo assim, trabalhar com a EJA é levar em consideração tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, e considerando os saberes que estes educandos já tem, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites e assim educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes. Reconhecerem o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Reconhecerem-se além disso, enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias com os de outros colegas, sujeitos integrados em um processo histórico que ultrapassa nosso limite individual e nos identifica com classes sociais, com raças e etnias, com religiões, com gêneros, com partidos ou propostas políticas, com grupos sociais.

Para tanto, fomos a campo e desta forma em conversas com os professores da EJA nasceu esta proposta de formação, que foi construída em 3 encontros com estes professores e a mesma se fundamenta na escuta dos anseios dos professores para enfrentar os desafios postos.

3 JUSTIFICATIVA

O homem é um ser sócio-histórico-cultural, inserido numa sociedade de classes sociais desiguais, com necessidades a serem atendidas. A educação é um caminho pelo qual o sujeito pode saciar essas necessidades que surgem num determinado tempo, e que sempre mudam, pois o ser humano está em constante transformação. A educação representa uma oportunidade que ajuda a abrir novos caminhos e a vislumbrar um futuro melhor, exige um compromisso com o trabalho em equipe, buscar a inovação pedagógica, sensibilidade com a heterogeneidade, organizando um diálogo participativo. Desconsiderar ou negar que o processo de formação de professores para a EJA, contínua sendo um dos maiores desafio para a educação brasileira., principalmente para os próprio educadores, que não ouve a alertas como o que fizemos no início desta década. (MOURA, 2001. P. 105)pois:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando

enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira.

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, especificamente quando consideramos as especificidades e particularidades dos educandos que são na sua grande maioria alunos trabalhadores e ou aposentados que retornaram aos estudos..

Soares (2003),estabelece que o preparo do profissional que trabalhará na EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Nos diálogos empreendidos com os professores durante os encontros para a construção deste projeto ficou latente o desejo dos mesmos em participar destes encontros e discutir essas especificidades desta modalidade, assim como apontaram dificuldades para trabalhar com estes educandos. Desta maneira, visando uma melhoria na prática educativa. Pois para Escolarizar hoje é um grande desafio, que precisa de análise política-crítica da realidade e uma compreensão ampla do mundo em que estamos inseridos. Daí a necessidade que os professores desta modalidade esteja em permanente formação.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 50).

Neste sentido, a formação de professores para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade, desta maneira o professor será capaz implementar práticas que contribuam para o bom desempenho em sala de aula, garantido a permanência dos educandos da EJA na escola.

A escola visa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, propiciando sua formação através do melhoramento contínuo dos procedimentos pedagógicos. O aluno, ao construir permanentemente o seu conhecimento, necessita fundamentalmente do ato docente, dirigido e orientado, que está presente no planejamento e na realização das aulas, das atividades extraclasse e na avaliação, pois, esta possibilita, facilita e acelera a aprendizagem.

Para Arroyo (2005), Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade.

Assim, nasceu esta proposta de formação denominada pelos professores de Diálogos Formativos dos Professores da EJA de Lauro de Freitas.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

Lauro de Freitas é um Município situado na região Metropolitana de Salvador com 21 escolas que atendem a EJA, sendo que 4 escolas funcionam no diurno, o número total de alunos são 3190 (Três mil cento e noventa). A faixa etária desses alunos varia de 15 a 80 anos de idade.. O quadro de professores é composto por 64 professores que trabalham com o 1º segmento, sendo 32 na Fase I e 32 na Fase II e 169 do segundo segmento (anos Finais do Ensino Fundamental) Para a pesquisa escolhemos os 9 professores da Fase I Efetivos e que são lotados nas Escolas Municipais Constantino Vieira, Euzébia Queiroz e Vila Nova, sendo 3 professores em cada escola. Cada um tem uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que 2 trabalham somente no turno noturno na rede de Lauro de Freitas mais tem 40 horas na rede particular..

No Plano Municipal de Lauro de Freitas (2015) o maior desafio é implementar estratégias para manter os alunos nas escola até o final do ano, visto que o índice de desistência é alto. Outro desafio é implantar a formação continuada para os professores da EJA.

Assim sendo, o que sugere com este projeto de intervenção é dialogar com os professores que atuam na EJA no município através do desenvolvimento de uma proposta de formação que contemple a reflexão de estudos e ações voltadas para a ressignificação da sua prática docente e desta maneira melhorar a qualidade do ensino na EJA.

Essa intervenção aconteceram nas escolas em etapas previamente estabelecidas, envolvendo os 10 professores que atuam nestas escolas e que fazem parte do campo de estudo. Neste primeiro momento dos diálogos fizemos uma análise situacional das questões pedagógicas e formação dos professores que atuam na Fase I. Dando continuidade instituímos um espaço de estudo, pesquisa, discussões e troca de saberes, e aprofundamento teórico definimos o acompanhamento que será feito através de memórias pedagógicas reflexivas sendo coordenado pela pesquisadora que estará em contato direto com estes professores. O projeto será guiado tendo como base a pesquisa Participante.

Em análise aos documentos da Secretaria percebemos que a EJA no município tem como maior desafio a adoção de medidas que motivem os alunos a concluírem o Ensino Fundamental, pois o município tem um índice de evasão muito alto em 53% conforme visto

em documentos da SEMED que sinalizam a desistência de muitos dos alunos matriculados e que não conclui o ano letivo, por questões adversas, fato que geralmente acontece após o recesso junino. Além deste fator outros fatores contribuem para a não permanência como a falta de políticas públicas voltadas para a EJA, o fechamento de turmas, a falta de motivação, assim como a formação específica para os professores que atuam na EJA.

Diante dessas dificuldades relacionadas construímos este projeto com o objetivo de Proporcionar aos Professores, Gestores e Coordenadores da EJA um estudo teórico que conduza a uma reflexão-ação de transformação das dificuldades identificadas em conversa com os sujeitos das escolas pesquisadas.

Esta intervenção acontecerá em etapas previamente organizadas envolvendo gestores, coordenadores e professores da EJA. Os gestores e coordenadores não fazem parte da pesquisa mais solicitaram a participação nos encontros. Pretende-se constituir um espaço de troca de saberes, construção de recursos pedagógicos, estudo de textos visando a melhoria do processo de ensino. Denominamos este projeto de: **DÍALOGOS FORMATIVOS COM OS EDUCADORES DA EJA.**

Para avaliar este processo definimos mecanismos para acompanhamento das atividades. A Coordenadora responsável pelo Projeto Diálogos Formativos (Pesquisadora) manterá contato direto com os sujeitos que fazem parte da pesquisa (10 professores) para uma escuta sensível com os sujeitos que fazem parte da pesquisa. Esta etapa é de grande relevância pois ajudará no planejamento das ações.

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (DEMO, 2008, p. 8)

Para o aprofundamento das discussões das temáticas trabalhadas. Nos encontros para os diálogos firmamos algumas parcerias com a alunos do MPEJA turmas 1, 2, 3 , SEMED Orientadora da Pesquisa e a pesquisadora.

Assim levantamos problemas que na verdade muitos são reflexo do outro. A construção deste projeto ocorreu após conversas com os professores da EJA do município de Lauro de Freitas. O que pode ser bastante significativo e importante para mudanças destas fragilidade.

As entrevistas aplicadas aos professores e as conversas com os gestores, coordenadores, alunos que se constitui em sujeitos da EJA das Escolas pesquisadas durante esta pesquisa, apontou que os diálogos formativos deverá dedicar momentos específicos para toda a discussão planejada utilizando-se de mecanismos que possam reduzir os índices de abandono, Indicou também a necessidade de conhecimentos das especificidades para os sujeitos da EJA, estudos dos pressupostos históricos da EJA, assim como de práticas pedagógicas a serem trabalhadas como: Leitura e escrita, visando uma formação na perspectiva de sujeitos críticos e reflexivo. Desta forma a partir das informações colhidas nas entrevistas e diálogos estabelecidos estruturamos uma proposta formativa denominada de Diálogos Formativos

baseada nos estudos de Freire. Esta proposta foi construída com os sujeitos envolvidos e após a sistematização apresentada aos mesmos.

O desenvolvimento deste projeto nasceu a partir de um diagnóstico educacional iniciado com conversas com os professores a respeito da formação, ingresso na rede municipal e assim encontramos como dificuldades mais latentes os aspectos a seguir.

- Ausência de Políticas de formação para EJA
- alto índice de abandono;
- Necessidade de discussão dos pressupostos teóricos da EJA.
- Ausência de formação específica
- Necessidade de implantação de um calendário escolar adequado, que respeite a realidade social dos alunos.

Assim levantamos problemas que na verdade muitos são reflexo do outro. A construção deste projeto ocorreu após conversas com os professores da EJA do município de Lauro de Freitas. O que pode ser bastante significativo e importante para mudanças destes problemas.

As entrevistas aplicadas aos professores e as conversas com os mesmos que se constitui os sujeitos da pesquisa, apontou que os diálogos formativos deverá dedicar momentos específicos para toda a discussão planejada utilizando-se de mecanismos que possam reduzir os índices de abandono, Indicou também a necessidade de conhecimentos das especificidades para os sujeitos da EJA, estudos dos pressupostos históricos da EJA, assim como de práticas pedagógicas a serem trabalhadas temas como Leitura e escrita, visando uma formação na perspectiva de sujeitos críticos e reflexivo.

Desta forma a partir das informações colhidas nas entrevistas e diálogos estabelecidos estruturamos uma proposta formativa denominada de Diálogos Formativos baseada nos estudos de Freire. Esta proposta foi construída com os sujeitos envolvidos e após a sistematização apresentada aos mesmos.

5 .OBJETIVOS

GERAL:

- ✓ Articular um espaço de discussão para aprofundamento teórico de pressupostos sobre a EJA, buscando uma reflexão e transformação das fragilidades identificadas a partir dos diálogos.

ESPECÍFICOS

- ✓ Discutir as fragilidades e construir caminhos para a possível mudança
- ✓ Refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na EJA.
- ✓ Compreender a necessidade formativa a partir dos diálogos, promovendo ação-reflexão.

- ✓ Estabelecer e valorizar espaço para troca de experiência e saberes articulando teoria e prática.

6.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O percurso histórico apresentado mostra a necessidade de se definir políticas efetivas que garantam o processo formativo dos profissionais que atuam na área de EJA. Com essas preocupações, a partir da década de 1990, educadores do Brasil, representando suas instituições e entidades da sociedade civil, se organizam em torno de associações e constituição de Fóruns estaduais aglutinados em Encontros Nacionais. Esses encontros possibilitam discussões e tomada de decisões para a área, constituindo-se em espaços de deliberação e aprovação de propostas de mudanças significativas, oportunizando debates que vão se constituindo em sugestões e deliberações provocadoras de mudanças na área.

A formação será desenvolvida priorizando os aspectos conceituais, considerando as experiências de cada professor. Diante da análise realizada do contexto e a escuta direcionada aos professores com o objetivo de: Articular um espaço de discussão para aprofundamento teórico de pressupostos sobre a EJA, buscando uma reflexão e transformação das fragilidades identificadas a partir dos diálogos. Surge então a proposta de pesquisa, intitulado de Formação de professores da EJA um estudo na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas O aporte teórico será em Freire (1996), Tardif (2002), Moura (2007), Soares (2006) e documentos legais que institui e regulamenta a EJA.

7.0 METODOLOGIA

O caminho para o desenvolvimento desta proposta de formação está estruturada em sete encontros presenciais, com a participação dos professores da Fase I e terá duração de 100 horas, distribuídas em encontros presenciais e semipresenciais, discussões práticas e avaliação de 25 horas cada. Estes encontros acontecerão no próprio turno no horário do planejamento dos professores.

O processo formativo com estes professores através dos diálogos em busca da transformação do desenvolvimento da prática pedagógica, institui um espaço de troca de experiências, reflexões individuais e coletivas, esclarecimento de dúvidas, planejamento elaboração de situações didáticas e por fim sistematização das aprendizagens. Este processo formativo será embasado na perspectiva da Pesquisa Participante.

6, CRONOGRAMA TEMÁTICAS PREVISTAS

Conforme o diagnóstico realizado e as conversas preliminares, foram priorizados algumas problemáticas para serem discutidas. Para cada problemática estabelecemos: Objetivos, temáticas e os textos a serem estudados como fundamentos teóricos. As dificuldades que foram mais sinalizadas foram: Ausência de reconhecimento de documentos legais que regulamentam à EJA e da formação para os professores e sua prática pedagógica Não permanência dos alunos. Fechamento de turmas.

Dificuldade número 1. Ausência de reconhecimento de documentos legais que regulamentam a EJA e da formação para os professores.

TEMÁTICAS	OBJETIVOS	TEXTOS	DATAS
Construção e análise do diagnóstico. A EJA em Lauro de Freitas Construção da proposta de formação	Realizar conversas para discutir a EJA (diagnóstico) e definir os temas da Formação	PME e Resolução que regulamenta a modalidade. Pedagogia do Oprimido capítulo 3 Paulo Freire	
Apresentação e discussão da proposta de formação	Discutir a proposta de formação	A História da EJA	
Conceito da EJA e suas especificidades	Discutir o conceito da EJA	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA Leoncio Soares e Maria margarida Machado e Paulo Freire, Tania Moura	
Referenciais da EJA em Lauro de Freitas	Discutir os referenciais da EJA em Lauro de Freitas	Documentos que instituí a EJA em Lauro de Freitas Resoluções 04/10 – 01/15	
O papel da escola na formação de jovens e adultos	Discutir sobre a motivação dos alunos da EJA	Realidades e desafios na Formação do Educador de lauro de Freitas. Tania Moura	

DIFICULDADE NÚMERO 2 Não permanência dos alunos. Fechamento de turmas.

TEMÁTICAS	OBJETIVOS	TEXTOS
Metodologia da Educação de Jovens e Adultos.	Dialogar sobre aspectos importantes para a prática dos professores	Contribuições de Freire para a formação dos professores
Currículo na EJA	Desenvolver um diálogo para ampliação do conhecimento teórico prático sobre a EJA, bem como do currículo e propostos curriculares para esta modalidade	Breve histórico da EJA: contornos políticos que demarcam currículo. Currículo, gestão curricular e Práticas de Ensino na EJA; Algumas provocações
Avaliação na EJA	Compreender o processo de aprendizagem dos alunos da EJA	Avaliação na EJA de Valdo Barcelos
Desenvolvimento da leitura e da escrita	Refletir sobre a importância da leitura para professores e educandos.	A importância do ato de ler Paulo Freire
O abandono na EJA	Compreender e discutir aspectos que provocam o abandono	Analisar os dados do diagnóstico
Avaliação da proposta de Formação	Avaliar a formação continuada e apresentar	
Especificidades da EJA	Compreender as especificidades dos educandos da EJA.	Especificidades da EJA Freire (1996, p. 16), “ensinar exige respeito aos saberes do

		educando”,
A etnomatemática	Contextualizar e discutir as situações matemáticas relacionando-os a situações que façam sentido para o educando da EJA,	D’AMBROSIO, U. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

7. RECURSOS NECESSÁRIOS

Sala ambiente com data show, papel ofício, metro e cartolinas cola, fitacrepe e adesiva; etc.

11. AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de forma contínua após cada encontro, avaliando cada encontro realizado com os professores da Fase I, através de um relato, construção de memórias.

O objetivo principal da avaliação é ajudar os professores a se auto avaliar a perceber suas necessidades e seus pontos fortes e, através de uma reflexão conjunta, aprender a se autoconhecer, a buscar novos caminhos para a sua realização. Os momentos avaliativos serão convertidos em momentos de aprendizagem de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua dentro do grupo de estudo.

Enfim, este processo parte do pressuposto de que a melhor forma de acompanhamento e avaliação é aquela que se apóia em práticas pedagógicas processuais e dinâmicas, envolvida em um clima de seriedade, responsabilidade e compromisso.

11. INSTRUMENTOS;

Fichas diagnósticas

Relatos.

Estudos de textos e artigos, que abordam a temática

11. RECURSOS

Papel ofício e metro

Lápis de cor, cola etc.

Revistas e jornais.

11. CERTIFICAÇÃO

Os participantes foram certificados pela participação.

1. PROGRAMAÇÃO DOS ENCONTROS DOS DIÁLOGOS FORMATIVOS

Primeiro encontro

No primeiro encontro estávamos todos ansiosos para iniciar os diálogos. Partimos com a acolhida com uma dinâmica.



Fonte Diálogos Frmativos



Fonte Diálogos Formativos

Objetivo da dinâmica: Conhecer os participantes e promover o autoconhecimento e conhecimento do outro. Descrever o processo de construção de aprendizagem no percurso da trajetória profissional. Responder a 4 perguntas. Perguntas: Quem sou? O que sei? O que

gostaria de saber? O que aprendi? (Final do encontro). **Materiais:** Uma folha de papel e caneta contendo algumas questões: Texto: Pedagogia do oprimido – Paulo Freire (1987) A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. Foi feita as assinaturas do termo de compromisso,

DESENVOLVIMENTO

Entregamos caneta e papel para cada um e pedimos para que cada um respondesse as questões: Quem sou eu? Minha profissão? Modalidade que ensina? Como entrou na modalidade? Meus desafios? Quais as expectativas para os encontros? Em seguida fizemos a leitura e reflexão do texto.

REFLEXÃO

Quando todos terminaram, foi feita a explanação para o grupo, iniciada pela pesquisadora. A dinâmica foi para aproximar os participantes da pesquisa e refletir sobre sua trajetória. Salientamos que os professores autorizaram as imagens.

CONCLUSÃO

Todos os participantes se envolveram na atividade, realizaram a tarefa com entusiasmo, fizeram a socialização de maneira bastante prazerosa. A coordenadora do encontro encerrou a atividade fazendo a relação da nossa vida com uma estrada sinalizada por várias pessoas que passam por nossa vida e que cada uma delas tem um significado para nós, e temos que prestar bastante atenção à sinalização que nos é dada por cada um. Às vezes ruim, mas ninguém é obrigada a segui-los, a escolha do caminho a seguir é nossa.

SEGUNDO ENCONTRO: 20-10-2016

Neste encontro, acolhemos com a dinâmica leque das possibilidades, a seguir continuamos na mesma perspectiva dos outros.



Fonte: Diálogos Formativos





Fonte: Diálogos Formativos

OBJETIVO: apresentar a memória da primeira roda de conversa, construir e discutir o plano dos diálogos formativos e assinatura dos documentos de autorização para a pesquisa. Iniciamos acolhendo com a dinâmica “Leque de possibilidades”, a seguir foi feita a leitura da memória do encontro anterior. E por fim, a leitura do texto sobre o histórico da EJA e construção do plano formativo.

Objetivo da dinâmica: Compreender a natureza e origem dos problemas (desafios) da EJA, e perceber o leque de possibilidades para resolver.

Material: Um leque, papel colorido.

Desenvolvimento (Dois momentos)

O leque circulou na roda e cada participante escreveu uma palavra, ou uma frase referente a um problema enfrentado na sala de aula. As palavras foram: evasão, escolarização, formação, conflito de gerações, reprovação, especificidades da EJA, prática pedagógica, políticas públicas, calendário inadequado. A seguir, socializamos os problemas e questionamos se o problema do outro também era nosso. Todos disseram que sim, Para cada problema vamos pensar em uma solução (possibilidade). O leque circulou novamente onde cada um escreveu uma possibilidade. Ao final, dialogamos sobre as possibilidades e começamos a construir uma proposta para enfrentar os problemas.

Fizemos a Leitura e discutimos o texto “Histórico da EJA”. Analisamos os dados da EJA no município e iniciamos a construção da proposta de formação, onde os temas foram

sugeridos pelos professores de acordo com os seus anseios. Este plano encontra-se no Apêndice E

Reflexão: Através da frase de Freire: Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção.

Conclusão: Esse foi um encontro bastante proveitoso.

TERCEIRO ENCONTRO

Iniciamos acolhendo com a dinâmica **Colcha de Retalho**.

Objetivos: Possibilitar aos participantes a vivência de uma atividade significativa, estimulando a vontade de conhecer e registrar a vida profissional em suas diferentes formas e momentos.

Distribuímos para os integrantes retalhos de papel e canetas. Cada participante escreveu no seu pedaço de papel retalho algo considerado bem importante em sua vida profissional. Pode ser qualquer coisa, desde que para ele seja importante. À parte, pode ser colada no quadro formando uma colcha. Logo depois que todos escreverem aquilo que consideraram mais importantes, foi pedido que cada um apresentasse a palavra, aquilo que escreveu e colocasse no quadro, formando uma colcha. Finalizou assim que todos disseram aquilo que consideraram mais importantes. Para o mediador é o momento de dizer que um grupo é feito desta forma, com a participação de todos e o trabalho final sempre depende do desempenho individual, que somado aos outros, pode acarretar num belo resultado. As palavras de cada um: Conhecimento; Sabedoria; Luta; Comprometimento; Responsabilidade; Confiança; Aprendizagem; Troca de saberes; Compromisso; Liberdade.

No final foi feita a leitura do Poema de Cora Coralina.

Dessa forma, nós aprendemos, melhoramos, convivemos e nos tornamos, a cada momento, uma pessoa capaz para atuar na nossa vida profissional.

Tema: Apresentação do Plano formativo.

OBJETIVO: Apresentar o plano dos diálogos formativos e elencar as especificidades da EJA e, ao final, estabelecer a importância dessa discussão para a formação de professores.

Inicialmente, apresentamos o tema do nosso terceiro encontro, a saber: **As especificidades da EJA**, tendo como objetivo: Dialogar com os participantes refletindo sobre as especificidades

da educação de jovens e adultos. Dando prosseguimento, discutimos o texto, em grupo, sobre as especificidades. Após apresentação do tema e objetivos foi feita a leitura da memória do encontro anterior. A pesquisa participante integra quatro propósitos. Conforme Brandão (2006), são eles: prática – diálogo- participação – partilha, proporcionando, dessa maneira, a transformação.

QUARTO ENCONTRO 17-11-2016

Acolhemos os participantes como questionamento: **Já leu a história da EJA?**

Tema: Aspecto histórico, político, metodológico e pedagógico da EJA no município

OBJETIVO: Resgatar os referenciais da EJA no município.

No encontro foi feita a leitura dos documentos que fundamentam a EJA no município, conforme listados a seguir: Resolução nº 04/10, PME, PPP das escolas e Marcos de Aprendizagem. Foi feita a análise e percebemos a necessidade da construção de uma proposta pedagógica para a rede.

Discutimos o papel dos sujeitos da EJA na articulação das políticas municipais na área, visto que, no município, os caminhos trilhados para a formação dos professores da EJA ressalta-se que, pelo que se pode observar, a realidade da formação desenvolvida na pesquisa é, conforme já apontaram Machado (2008), Arroyo (2006) e Soares (2005), a de um profissional que traz uma formação em cursos de graduação, fator relevante, pois todos os professores que fazem parte da pesquisa tem uma formação inicial (Pedagogia).

QUINTO ENCONTRO 01-12- 2016

Acolhemos os participantes: Perguntando sobre os desafios na EJA

Texto: Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa para a formação do professor.

TEMA: Desafios da EJA: Como estimular a permanência e garantir o sucesso escolar dos sujeitos.

OBJETIVO: Refletir sobre os desafios enfrentados na EJA como: abandono, reprovação, metodologias utilizadas na sua prática docente.

Iniciamos com uma tempestade de idéias sobre os saberes necessários à prática educativa e em seguida fizemos a leitura e discussão do texto base e sugestão de construção de uma proposta de formação.

SEXTO ENCONTRO 06-04-2017

Acolhida: Tempestade de ideias sobre ideias de Freire.

Tema: Contribuições de Freire para formação de professores da EJA.

Objetivo: Compreender a importância das obras de Freire para a formação do professor.

Iniciamos dialogando sobre as obras de Freire (Palavras), construindo uma tempestade de ideias. A seguir, fizemos a leitura e reflexão do texto: Contribuições de Freire para a Formação do Professor, salientando a importância do diálogo, cooperação, reflexão, mobilização de saberes para os professores e educandos da EJA. Nesse sentido, é necessário que os docentes assumam-se como participantes da produção do saber e compreenda que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento.

SÉTIMO ENCONTRO 20-04-2017

Avaliação dos encontros

Nesse encontro foi dado um feedback para os participantes, momento de agradecimentos e de uma escuta sensível sobre o processo desenvolvido. Na avaliação, retomamos as memórias de cada encontro. Avaliação processual através das memórias, levantando os aspectos positivos e negativos, buscando a melhoria na qualidade de educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALONSO, Myrtez (Org.). O trabalho docente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Educação e Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros em Ação – Educação de Jovens e Adultos. Brasília
- DEMO, P. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. 2. Ed. Brasília, DF: Liber, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1987.
- GADOTTI, Moacir 1999. **Paulo Freire- da ‘pedagogia do oprimido à ‘ecopedagogia’**. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo. Instituto Paulo Freire Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- NÓVOA. Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **“Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: Ideia em torno do currículo”**. In: Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais [Trabalhos apresentados]. São Paulo: MEC/Ibeac, v. 1, 1998, pp. 225-233
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999

ANEXO 9 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: UM ESTUDO NA REDE

MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS

Pesquisador Responsável: NILDELIA SOUZA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66919017.6.0000.0057

Submetido em: 08/04/2017

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

ANEXO 10 - RESOLUÇÃO DA EJA

RESOLUÇÃO CME Nº 004/2010

Institui e regulamenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Ensino do Município de **Lauro de Freitas** – BA, na forma que indica e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, do Município de Lauro de Freitas, no uso de suas atribuições conferidas pelas Leis Municipais nº 1.287/07 e nº 1.288/07, tendo como base a LDBEN nº 9.394/96 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e na Resolução CNE nº 4/2010, resolve:

Art. 1º Fica instituída a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino do Município de Lauro de Freitas – BA.

Art. 2º A Educação de Jovens e Adultos (EJA) fica implantada na Rede Municipal de Ensino do Município de Lauro de Freitas – BA.

Art. 3º A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como finalidade promover uma educação com qualidade, voltada para a formação do cidadão consciente e crítico, capaz de participar de forma efetiva do processo de transformação da sociedade.

Art. 4º A comunidade escolar deverá promover a motivação e a orientação permanente dos discentes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho.

Art. 5º A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve funcionar nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, nos turnos diurno e noturno, com predominância no turno noturno.

Art. 6º A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos(às) discentes que se situam na faixa etária a partir de 15 (quinze) anos, em situação de defasagem idade/série.

Art. 7º A Educação de Jovens e Adultos (EJA) será dividida em:

I – FASE I – correspondente ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental;

II – FASE II – correspondente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental;

III – FASE III – correspondente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental;

IV – FASE IV – correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

§ 1º Não é obrigatório ao(a) discente apresentar histórico ou certificado para efetuar matrícula para cursar a **FASE I**.

§ 2º Para ingresso nas **FASES II, III e IV**, é obrigatória ao(a) discente a apresentação do histórico escolar contendo a conclusão da fase anterior ou da(o) série/ano correspondente.

§ 3º Para realizar a reclassificação, as Unidades Escolares deverão cumprir o disposto no Artigo 24 da LDB 9.394/96.

Art. 8º A carga horária por fase será de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas anuais.

Art. 9º Ao final de cada fase, o(a) discente que não obtiver média satisfatória em uma ou mais disciplinas, deverá ser submetido(a) a exames finais.

Parágrafo Único – Nas unidades didáticas e nos exames finais, a nota 5,0 (cinco) é a nota mínima para aprovação.

Art. 10 O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação

Art. 11. Fica aprovada a Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA): p ç ()

I - utilizada nos anos de 2008 e 2009:

Componente Curricular

PARTES DO CURRÍCULO		FASES			
		FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
BASE NACIONAL COMUM	PORTUGUÊS				
	LINGUA PORTUGUESA	08 aulas	07 aulas	06 aulas	06 aulas
	MATEMÁTICA	05 aulas	06 aulas	05 aulas	05 aulas
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	CIÊNCIAS (INICIAÇÃO)				
	HISTÓRIA	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	GEOGRAFIA	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	ED. ARTÍSTICA			02 aulas	02 aulas
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	01 aulas	01 aulas	01 aulas	01 aulas
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS			02aulas	02 aulas
Carga Horária Semanal		20 h	20 h	25 h	25 h
Carga Horária Anual		800	800	1000	1000
Nº de Minutos por hora/aula		40	40	35	35
Nº de Dias Letivos Semanais		5	5	5	5
Nº de Dias letivos Anuais		200	200	200	200

II – utilizada no ano de 2010:

Componente Curricular

PARTES DO CURRÍCULO		FASES			
		FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
BASE NACIONAL COMUM	PORTUGUÊS				
	LINGUA PORTUGUESA	08 aulas	07 aulas	05 aulas	05 aulas
	MATEMÁTICA	05 aulas	06 aulas	05 aulas	05 aulas
	CIÊNCIAS	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	CIÊNCIAS (INICIAÇÃO)				
	HISTÓRIA	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	GEOGRAFIA	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	ED. ARTISTICA			02 aulas	02 aulas
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	01 aulas	01 aulas	01 aulas	01 aulas
	FILOSOFIA			01 aula	
	SOCIOLOGIA				01 aula
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS			02aulas	02 aulas
Carga Horária Semanal		20 h	20 h	25 h	25 h
Carga Horária Anual		800	800	1000	1000
Nº de Minutos por hora/aula		40	40	35	35
Nº de Dias Letivos Semanais		5	5	5	5
Nº de Dias letivos Anuais		200	200	200	200

III - a ser utilizada a partir do ano de 2011:

Componente Curricular

PARTES DO CURRÍCULO		FASES			
		FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
BASE NACIONAL COMUM	PORTUGUÊS				
	LINGUA PORTUGUESA	07 aulas	07 aulas	05 aulas	05 aulas
	MATEMÁTICA	05 aulas	05 aulas	05 aulas	05 aulas
	CIÊNCIAS	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	CIÊNCIAS (INICIAÇÃO)				
	HISTÓRIA	02 aulas	02 aulas	03 aulas	03 aulas
	GEOGRAFIA	02 aulas	02 aulas	02 aulas	02 aulas
	ED. ARTISTICA			01 aulas	01 aulas
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	01 aulas	01 aulas	01 aulas	01 aulas
	FILOSOFIA			01 aula	
	SOCIOLOGIA				01 aula
	ED. FISICA			02aulas	02 aulas
PORTE DIVERSIFICADA	LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA			02aulas	02 aulas
Carga Horária Semanal		20 h	20 h	25 h	25 h
Carga Horária Anual		800	800	1000	1000
Nº de Minutos por hora/aula		40	40	35	35
Nº de Dias Letivos Semanais		5	5	5	5
Nº de Dias letivos Anuais		200	200	200	200

Fonte: Conselho Municipal de Educação

§ 1º A cada ano letivo a Unidade Escolar oferecerá todas as áreas do conhecimento previstas na Matriz Curricular.

§ 2º O(A) discente deverá cursar todas as áreas de conhecimento previstas por ano.

§ 3º O quadro de horário por fase/disciplina deverá ser construído por cada Unidade de Ensino.

§ 4º O horário relativo ao intervalo, quando houver, não poderá ser abatido da carga horária destinada ao trabalho didático.

§ 5º É obrigatório o trabalho com os conteúdos relativos à História e as Culturas Indígena e Afro-brasileira, e à História da África, preferencialmente, nas disciplinas Educação Artística, Língua Portuguesa e História.

§ 6º Os programas das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento serão organizados em consonância com o Projeto Político-pedagógico da Unidade de Ensino.

Art. 12. Apenas o(a) discente absolutamente capaz ou seu responsável legal poderá realizar sua matrícula e solicitar o cancelamento da matrícula na fase onde estiver regularmente matriculado(a), desde que o requeira apresentando motivo justificado.

Art. 13. Todo(a) discente poderá ser transferido(a) da Unidade de Ensino, via solicitação, até o fim da terceira unidade didática.

Art. 14. A avaliação dos(as) discentes, será realizada pelos(as) docentes e pela unidade escolar como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, sendo redimensionadora da ação pedagógica, devendo:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos(as) discentes, criando condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos(as) discentes, quando menor;

d) reconhecer o direito do(a) discente e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os(as) discentes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Art. 15. Os conteúdos e as atividades das disciplinas componentes das áreas de conhecimento serão organizados em 4 (quatro) unidades letivas, a cada ano letivo, obedecendo ao calendário escolar oficial.

Art. 16. Não haverá promoção por dependência.

Art. 17. O(a) discente que concluir com êxito a FASE IV, receberá Histórico Escolar contendo a conclusão do Ensino Fundamental.

Art. 18. A frequência às atividades didáticas é obrigatória e o aluno deve apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência ao final do ano letivo.

Art. 19. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Parágrafo Único – O Conselho Municipal de Educação publicará resoluções específicas norteando a construção da Proposta Político-Pedagógica e do Regimento Interno.

Art. 20. Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 21. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Lauro de Freitas, 20 de dezembro de 2010.

Gildaltro Carvalho Pereira

Presidente

José Nilson Alves da Silva

Coordenador da Câmara de Jovens e Adultos

Irundi Andrade da Silva

Relator

Registre-se e Publique-se

Apio Vinagre Nascimento

Secretário Municipal de Governo

ANEXO 11 - CONVITE PARA O SEMINÁRIO**CONVITE**

A Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas e Pesquisadora em EJA através da Divisão de Educação de Jovens e Adultos tem a honra de convidar Vossa Senhoria

Para o I Seminário de Educação de Jovens e Adultos com o tema:

“MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E SUJEITOS DA EJA”.

Data: 26.09.2016

Local: Faculdade UNIME

Hora: 19:00 as 21:30