

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE EDUCADORES  
DA EJA: fios e desafios**

Belo Horizonte

2015

ANA PAULA FERREIRA PEDROSO

# **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE EDUCADORES DA EJA: fios e desafios**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

FAE – UFMG

2015

*Dedico este trabalho à Amanda e ao Arthur,  
meus maiores projetos e  
razão primeira de todas as minhas buscas!*

## **AGRADECIMENTOS**

Quatro anos se passaram desde o início deste doutorado. O caminho foi longo... a escalada, sobretudo no final do percurso, foi árdua... mas eu cheguei ao fim! E esta tese é fruto não só de inspiração e de (muita) transpiração, mas também de interações, de trocas e de estímulos que obtive em diversos âmbitos nos últimos quatro anos. Por isso, num misto de alívio e de euforia, quero aqui deixar um grato reconhecimento a todos àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho. O apoio de todos vocês foi essencial! Assim, agradeço:

A Deus, por me possibilitar vivenciar este momento.

Ao meu orientador, professor Leôncio José Gomes Soares – Leo –, pela receptividade nas discussões sobre EJA, por incitar o início desta caminhada desde a minha defesa do mestrado, e, ao me acolher no doutorado, pela confiança e pelo estímulo durante toda a trajetória.

Aos professores Cláudia Lemos Vóvio e Geraldo Magela Pereira Leão, por terem aceitado compor esta banca e por suas indagações, idéias e instigações, não só em sua avaliação final, mas principalmente em minha qualificação, sugerindo novas leituras e novas possibilidades para a pesquisa.

Às professoras Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Eliane Ribeiro Andrade e Francisca Izabel Pereira Maciel por também aceitarem participar da banca e pelas contribuições dadas a este estudo.

Aos integrantes da Escola Municipal José Eloísio Domingues, pelo acolhimento e pela disponibilidade em colaborar com a realização do trabalho de campo. De forma especial, agradeço aos sujeitos desta pesquisa, que não se importaram em desvelar suas opiniões e práticas, e sem os quais este estudo não seria possível.



À CAPES, pelo apoio financeiro. Ser bolsista possibilitou-me lidar com o tempo de forma flexível, tendo disponibilidade integral não só para a realização da pesquisa, mas também para participar de várias atividades acadêmicas e eventos científicos no intuito de aprofundar a temática estudada, bem como socializar os “escritos” que vinham sendo produzido durante o doutorado.

À Juliana Gouthier Macedo, colega querida que aceitou o desafio de “fazer arte” comigo, mergulhando nas minhas ideias e colaborando na criação e na concretização da capa da tese.

Aos colegas doutorandos e mestrandos, contemporâneos e (co)orientandos do Leo, que, de alguma forma, dividiram comigo momentos de alegrias e de inquietudes. Meu muito obrigada à Fernanda, à Ana Catharina, à Cristiane, ao Jerry, ao Júlio, à Andréia, à Clarice, à Rafaela, a quem agradeço pela amizade, pelas leituras indicadas e discussão dos meus rascunhos, pelos debates frutíferos, enfim, pelas ricas trocas e pela convivência.

Da turma do doutorado do segundo semestre de 2011, composta por pessoas de vários lugares, cores, estilos, ideias, com quem criei afinidades de todos os tipos, agradeço especialmente à Viviane, à Maria Jacy e à Maria Auxiliadora, pelas ajudas mútuas e pela proximidade do contato no início da caminhada.

À Rose, à Dani e aos demais funcionários da Secretaria da Pós, pois, sem a paciência e disponibilidade constantes dispensados a mim, os aspectos burocráticos e operacionais da vida acadêmica não teriam sido tão facilmente resolvidos.

Ao André, por todo incentivo e credibilidade, dedicação e cuidado, cumplicidade, amor e carinho. Por seu apoio e sua presença constantes, sem dúvida, esta tese tem um pouco de você. E sim, você tinha razão: “Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo.” (trecho do livro “O amor que acende a lua”, de Rubem Alves). Obrigada por me encorajar, sempre!

À Amanda e ao Arthur, por me tornarem plena, por abrilhantarem meus dias e me proporcionarem sorrisos sinceros, mesmo diante das tensões e das adversidades que por ventura surgiram ao longo da realização desta pesquisa. Mesmo sem compreenderem direito minhas ausências e, por muitas vezes, meu estresse e minha impaciência, vocês são parte fundamental dessa etapa da minha vida.

À minha mãe, Cristina, pois sem seu apoio e colaboração, mais uma vez, este trabalho não se concretizaria. Ao meu pai, Pedroso, que me ensinou a assumir desafios e a ter força para superar as dificuldades. Registro aqui o meu sincero agradecimento a vocês, meus “primeiros orientadores”. E aos meus irmãos, Douglas e Junior, pela amizade e companheirismo. Aos quatro, meu amor eterno.

À minha tia Maria, cujos laços que nos unem são de coração e de alma, quem me acompanha e impulsiona, sobretudo no âmbito dos estudos, desde a época do vestibular. Amor e gratidão definem o que eu sinto por você, minha Flor!

À Ana Cecília, Rochelle e Ludmila por compartilharem de todos os momentos por mim vivenciados neste processo, fossem eles bons ou ruins, sempre me oferecendo uma escuta atenta e um ombro amigo. À Daniele, pelo feliz reencontro, muito oportuno e em tempo de dividir a ansiedade e as angústias do final do doutorado.

Enfim, a todos que, embora não mencionados, participaram e colaboraram para a realização desta caminhada.

Muito obrigada!

*“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros, e de cuja feitura tomo parte, é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p. 53).*

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como todo processo de escolarização, constitui-se uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Nesse sentido, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria dos educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica. Em razão de tais constatações, esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). De forma mais específica, respondeu-se aos seguintes questionamentos: Como se constitui a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola; como se dá a inserção profissional dos educadores na EJA; em que medida a prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a formação como docente; quais as especificidades do trabalho docente; quais os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à formação, para o desenvolvimento do trabalho docente? Nessa perspectiva, no intuito de investigar os processos formativos dos educadores de jovens e adultos da referida escola, propôs-se, para a concretização deste estudo, a realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando pesquisa documental, observação dos encontros voltados para a formação e entrevistas semi-estruturadas com os docentes. É importante ressaltar que, nesta investigação, além de captar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também se ofereceram diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

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

## **ABSTRACT**

The Youth and Adult Education (EJA), like any educational process, constitutes an educational modality structured based on the findings about the specifics of their subjects. Accordingly, it is assumed that the profile of the professionals working in this area must also be different. However, studies have shown that the vast majority of teachers in this field of education has no specific training. Because of these observations, this research had as object of study the educational background of teachers in the field of adult education, focused in the context of a public school in the town of Belo Horizonte (RME-BH). More specifically, answering to the following questions: How is the formative trajectory of educators from that school focused in youth and adults? How is the entering of teachers in adult education? To what extent the pedagogical practice contributed and / or contributes to the training as a teacher? Which are the specificities of this teaching? Which are the enablers and inhibitors aspects of training to the development of teaching? In this perspective, in order to investigate the building processes of educators of youth and adults of that school, it was proposed, for the realization of this research, conducting a qualitative study using documentary research, observation of the meetings focused on teacher training and semi-structured interviews with those educators. Importantly, this research, in addition to collect the paths taken by these teachers in their formative processes, also offered guidelines that can contribute to the progress of discussions on the issue of teacher training in adult and youth education.

**Keywords:** Youth and Adults Education, Teacher Education, Pedagogical Practice.

## RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), como cualquier proceso educativo, constituye una modalidad educativa estructurada desde la constatación sobre las especificidades de sus sujetos. En este sentido, se supone que el perfil de los profesionales que trabajan en esta área también debe distinguirse. Sin embargo, los estudios han demostrado que la gran mayoría de los maestros de este tipo de educación no tienen ninguna formación específica. Debido a estos hallazgos, esta investigación tuvo como objeto de estudio la formación de los educadores en el campo de la educación de adultos, especialmente en el contexto de una escuela pública perteneciente a la ciudad de Belo Horizonte (RME-BH). Más específicamente, respondió a las siguientes preguntas: ¿Cómo es la trayectoria formativa de los educadores de jóvenes y adultos de esa escuela? ¿Cómo es la inserción profesional de los docentes en la educación de adultos? ¿En qué medida la práctica pedagógica contribuyó y/o contribuye en la formación como maestro? ¿Cuales son los aspectos auxiliares y inhibidores, relativos a la formación, al desarrollo de la enseñanza? En esta perspectiva, con el fin de investigar los procesos de formación de educadores de jóvenes y adultos de esa escuela, se propuso, para la realización de esta investigación, la realización de un estudio cualitativo mediante investigación documental, la observación de las reuniones de formación de maestros y entrevistas semi-estructuradas con profesores. Es importante destacar que esta investigación, además de la captura de los caminos tomados por estos maestros en sus procesos formativos, también ofrece pautas que pueden contribuir a la evolución de los debates sobre la cuestión de la formación docente en educación de jóvenes y adultos.

**Palabras-clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, Formación del Profesorado, Práctica Pedagógica.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS**

Quadro 1 – Amostra selecionada para a pesquisa .....	30
Quadro 2 – Formação acadêmica da amostra selecionada para a pesquisa .....	108
Quadro 3 – Tempo de atuação na EJA da amostra selecionada para a pesquisa .....	129
Tabela 1 – Escolas Municipais com Educação de Jovens e Adultos por Gerência Regional .....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

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

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CME-BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COEJA – Coordenação da Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMJED – Escola Municipal José Eloísio Domingues

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

GT – Grupo de Trabalho



IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JUC – Juventude Universitária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MCP – Movimento de Cultura Popular

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEF-1 – Projeto de Ensino Fundamental - 1º Segmento

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

## SUMÁRIO

Introdução.....	16
Pra começo de conversa: o surgimento da temática e a construção da pesquisa.....	18
Percurso e escolhas metodológicas.....	23
I – Orientação da pesquisa.....	24
II – A pesquisa de campo.....	26
III – Análise dos dados.....	34
Capítulo 1 – Educação de Jovens e Adultos: especificidades e contextos.....	39
1.1 – O campo da EJA e suas principais premissas.....	41
1.2 – A EJA e sua contextualização no cenário nacional.....	44
1.3 – Novo paradigma – educação ao longo da vida.....	57
1.4 – A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	62
1.5 – A EJA no contexto da Escola Municipal José Eloísio Domingues.....	70
Capítulo 2 – Formação e Trabalho Docente: peculiaridades e desafios.....	78
2.1 – Formação docente como campo de estudo.....	80
2.2 – Trajetórias formativas docentes.....	84
2.3 – Profissionalidade docente: identidade e saberes dos professores.....	89
2.4 – Formação docente na Educação de Jovens e Adultos.....	97
Capítulo 3 – Educadores de Jovens e Adultos: identidade docente em construção.....	105
3.1 – Trajetórias formativas dos educadores: <i>o caminho se faz no caminhar</i> .....	108
3.2 – Ser professor na EJA: uma questão de opção?.....	118
3.3 – A atuação na EJA como processo formador.....	128

Capítulo 4 – Formação de educadores de jovens e adultos: alinhavando contextos e tecendo possibilidades.....	137
4.1 – (Con)formação da Escola Municipal José Eloísio Domingues e do trabalho docente no âmbito da EJA.....	139
4.2 – A formação docente na perspectiva da Escola Municipal José Eloísio Domingues.....	156
4.2.1 – Formação contratada pela EMJED e oferecida por consultora externa.....	160
4.2.2 – Formação CAPE / SMED.....	164
4.2.3 – Atividades culturais.....	167
Considerações finais.....	173
Referências bibliográficas.....	183
Apêndices.....	199
Apêndice 1.....	199
Apêndice 2.....	201
Apêndice 3.....	203
Apêndice 4.....	205
Apêndice 5.....	208
Anexos.....	211
Anexo 1.....	211
Anexo 2.....	213

## **INTRODUÇÃO**

*“Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade” (FREIRE, 2001, p. 29).*

## **Pra começo de conversa: o surgimento da temática e a construção da pesquisa**

*Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu tô falando dum educação pro povo mesmo, um tipo dum educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito.<sup>1</sup>*

Os desejos nos movem. Este estudo faz parte de um desejo, há muito tempo cultivado, de aprofundar minha formação como pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos. Com Paulo Freire, compartilho a ideia de que somos seres humanos incompletos, conscientes de nosso inacabamento<sup>2</sup>. Esse pensador defende que não somos uma realidade pronta, estática e fechada. Somos *um ser por fazer-se*. Segundo Freire (1978), “aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm” (FREIRE, 1978, p. 73).

No tocante ao campo educacional, têm sido recorrentes as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de educandos. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudos têm apontado que é imprescindível que os contextos nos quais os alunos estão inseridos sejam considerados no processo educativo, preconizando a incorporação da sua cultura e da sua realidade vivencial como ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1978, 1992, 1999; FÁVERO, 1999; ARROYO, 2006).

Para além dessas questões, o trabalho pedagógico não pode desconsiderar as especificidades e particularidades próprias dos sujeitos da

---

<sup>1</sup> Antônio Cícero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Trecho da entrevista feita por Carlos Rodrigues Brandão, publicado no prefácio do livro “A questão política da educação popular” (BRANDÃO, 1984).

<sup>2</sup> Para aprofundar o conceito de inacabamento, consultar FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 e FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

EJA, inerentes, sobretudo, à sua condição de jovens e adultos, trabalhadores, que, por diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado. A partir dessa perspectiva, fica explícito não só a relevância, mas principalmente a complexidade da responsabilidade atribuída aos educadores dessa modalidade de ensino. Conforme Moura (2004),

ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e a buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 2004, p. 76).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a EJA constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, dentre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas práticas pedagógicas. Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferente.

Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria dos educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica, o que pode ser associado a dois fatores. O primeiro: muitos desses professores trazem consigo uma formação adquirida em cursos de licenciatura, que acabam por não contemplar a EJA como um de seus focos. (PORCARO, 2011).

O segundo fator se deve à baixa oferta de cursos/disciplinas voltados especificamente para a formação inicial do educador de jovens e adultos. Investigando a formação acadêmica de professores, Soares constatou que entre 2002 e 2005 a proporção das instituições de ensino superior com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa de habilitação específica para a docência com jovens e adultos oscilou entre 1,6% e 2,6%, e concluiu que havia

um grande *déficit* de professores preparados para atuar na modalidade (SOARES, 2006; SOARES e SIMÕES, 2004).

Ainda sobre esse aspecto, estudo mais recente que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo o país confirma essa conclusão: nos 71 cursos de Pedagogia da amostra pesquisada, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA; dentre as 1.228 disciplinas pesquisadas das 31 licenciaturas em Matemática, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA; nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (GATTI; NUNES, 2009).

Ressalte-se que, na prática, essa problemática relativa à formação do docente que atua na EJA atrai-me desde as minhas primeiras experiências nessa modalidade de ensino. Enquanto cursava a graduação em Pedagogia na FAE/UFMG, tive oportunidade de atuar como bolsista de extensão do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), no Programa Alfabetização Solidária (PAS) e no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG - 1º Segmento (PROEF-1). Posteriormente, após a conclusão do mestrado, atuei como formadora de educadores jovens e adultos no Programa Cidadão Nota Dez/Brasil Alfabetizado.

No trabalho como monitora no PAS, no período de 2000 a 2002, assumi a coordenação setorial do Programa Alfabetização Solidária, nos municípios de Mata Grande e Maravilha, ambos no sertão do estado de Alagoas. Em cada uma dessas cidades funcionavam dez turmas de alfabetização de jovens e adultos vinculadas ao Programa, e minha função era fazer o seu acompanhamento pedagógico mensalmente. No PROEF-1, atuei como professora de uma turma que estava na fase inicial da alfabetização, no período de 2001 a 2002. Apesar de trabalhar com os diversos conteúdos, meu principal objetivo com os alunos era a apropriação do código escrito.



A experiência como formadora no Programa Cidadão Nota Dez/Brasil Alfabetizado aconteceu em 2010, em municípios dos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Norte, no estado de Minas Gerais. Juntamente com os demais membros da equipe de formadores, realizamos, num primeiro momento, a formação inicial dos sujeitos que atuariam no Programa naquela fase e, posteriormente, fizemos, mensalmente, visitas às turmas, nas zonas rural e urbana, no intuito de acompanhar e de intervir no trabalho pedagógico.

Em todos os casos, como educadora/formadora, uma questão que sempre me instigou diz respeito justamente aos diferentes perfis dos educadores que atuam na EJA e à necessidade de uma formação docente que possibilite a esses educadores “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2006, p. 60). Embora essa questão seja pertinente ao docente de forma geral, é importante ressaltar que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, pelas experiências vivenciadas, as tentativas de enfrentar esse dilema não constituem um processo sistematizado.

Meus questionamentos tornaram-se mais evidentes após a conclusão da pesquisa que realizei no mestrado<sup>3</sup>. Nesse trabalho, pude verificar que a busca pelo aprimoramento da prática docente, especialmente no campo da EJA, está na maioria das vezes ligada às inquietações que os próprios educadores experimentam no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las. Pelo que pude perceber, esse processo consiste num caminho continuado de formação, percorrido, muitas vezes, individualmente.

Diante do contexto explicitado, desvelou-se a necessidade de investigar o percurso formativo dos docentes no campo da EJA. O referido problema de pesquisa se desmembrou em alguns questionamentos interligados, quais

---

<sup>3</sup> PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Informação e prática pedagógica**: possibilidades e desafios no contexto da EJA. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

sejam: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Como se deu a inserção profissional na EJA? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a formação? Quais são as especificidades do trabalho docente no âmbito da EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente?

Nesse contexto, cabe explicitar a hipótese levantada inicialmente: a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desse profissional, que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Em relação às contribuições e à relevância desta pesquisa, destaca-se que os estudos os quais abordam a formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou, em período anterior, um levantamento de estudos no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (1999; 2002; 2009), com base em análises de artigos de periódicos nacionais, de teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT-8 sobre Formação de Professores da ANPEd, no período entre 1990 e 1998 e, posteriormente, 1999 e 2003, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na

Educação de Jovens e Adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002; e Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005.

Para além, em estudo mais recente, a partir da análise dos 14 trabalhos apresentados no período entre 1998 e 2008 no GT Educação de Jovens e Adultos da ANPEd, relativos à temática da formação, Silva, Porcaro e Santos (2011) enfatizam a necessidade de se compreender a formação do educador da EJA dentro do campo maior que é o da formação do educador em geral, de modo a avançar na conceitualização.

Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Nesse contexto, é importante considerar que pesquisas dessa natureza representam uma possibilidade de auxílio para a atuação dos educadores da EJA, sobretudo por oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino.

### **Percursos e escolhas metodológicas**

Conforme já destacado, o presente estudo trata de uma investigação que toma como objeto a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal José Eloísio Domingues, pertencente à RME-BH. Cabe salientar a dinamicidade inerente a todas as etapas de realização desta pesquisa, uma vez que seus percursos e suas escolhas metodológicas não foram determinados *a priori*, nem permaneceram estanques durante o seu desenvolvimento.

## ***I – Orientação da pesquisa***

O delineamento dos percursos e das escolhas metodológicas para a presente pesquisa supõe um relacionamento fundamental com a formação docente e com a prática pedagógica. Assim, para a realização deste estudo, utilizou-se a metodologia qualitativa, que se baseia na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando-se suas várias nuances. Cabe ressaltar que essa escolha também se justificou pelo fato de a pesquisa quantitativa ou experimental apresentar problemas para lidar com fenômenos singulares, imprevisíveis e originais, oriundos das relações interpessoais e sociais (CHIZZOTTI, 2003).

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, Alves Mazzotti (1991) afirma que essa abordagem

parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES MAZZOTTI, 1991, p. 54).

De forma complementar, Santos Filho (1995) apresenta como características da pesquisa qualitativa o entendimento da realidade como socialmente construída, do homem como sujeito e ator, da centralidade do significado (o que é entendido como produto da interação social) e da verdade como relativa e subjetiva. Devido a esses pressupostos, esse tipo de pesquisa admite a influência do investigador e do processo de pesquisa sobre o que está sendo investigado. Segundo esse autor, o objetivo da pesquisa qualitativa é atingir

a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (SANTOS FILHO, 1995, p. 43).

Tal assertiva é reiterada por Minayo (1994), que explica que 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 (MINAYO, 1994, p. 21-22).

É importante destacar que, segundo Demo (2000), a palavra qualidade na pesquisa está mais associada ao conceito de intensidade que ao conceito de essência. Tal afirmação indica que a intensidade não se esgota na extensão de um fenômeno, mas se marca pela profundidade, pelo envolvimento e participação, caracterizados pela dinâmica e criatividade, próprias dos fenômenos complexos, tocando o plano da subjetividade. Realizar estudos qualitativos deve, então, ser entendido como a possibilidade de ler uma dada realidade, tentando captar a intensidade com que se manifesta, vista com profundidade, envolvimento e participação dos sujeitos estudados.

Ressalta-se, ainda, que algumas peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa, tais como a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e a obtenção de dados descritivos coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE & ANDRE, 2003), favorecem a compreensão do problema central deste trabalho.

Especificamente, é oportuno esclarecer que se optou por realizar um estudo de caso a partir de levantamentos e/ou observações sistemáticas do fato, fenômeno ou processo que constitui seu objeto de estudo (SANTOS, 2004). Conforme explicitado por Laville e Dionne (1999), esse tipo de pesquisa permite o estudo, em profundidade, de determinada problemática, possibilitando uma compreensão abrangente do caso estudado.

Deve-se destacar que um dos objetivos centrais desse tipo de estudo é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional, e historicamente situada (LÜDKE & ANDRE, 2003). Apesar de seus resultados não serem generalizáveis (uma vez que as conclusões ou

explicações, em geral, se limitam àquele caso específico), não se pode desconsiderar que podem servir de diretriz em contextos semelhantes. De acordo com Roese (1998), “a especificidade do caso é o traço diferenciador dessa técnica; o que, ao contrário de ser uma característica fragilizadora, é a sua grande força” (ROESE, 1998, p. 194).

## ***II – A pesquisa de campo***

A apresentação do campo empírico constitui-se em um momento muito importante da pesquisa, pois os estudos etnográficos nas escolas e os estudos sobre o cotidiano escolar, desde Ezpelleta e Rockwell (1989), têm demonstrado que cada escola é única e apresenta contextos e dinâmicas próprias que incidem diretamente nas relações e interações em seu interior. Sendo assim, é necessário situá-lo, primeiramente, para o próprio pesquisador, que precisa desvendar os enigmas e as máscaras desse cotidiano e suas correlações com o objeto de pesquisa. Depois, é necessário situar o leitor para que ele possa também realizar uma leitura (mesmo que já filtrada) do campo e dos seus processos.

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 cenário escolhido para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal José Eloísio Domingues<sup>4</sup>, integrante da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio exclusivamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos, atendendo a aproximadamente 900 alunos distribuídos em 31 turmas<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Este nome é fictício já que, por motivos éticos, optou-se por preservar o nome real da instituição.

<sup>5</sup> Nos períodos iniciais do ano, chega-se a ter 1400 matrículas. No decorrer do ano, devido a uma rotatividade própria das condições do alunado da EJA, a população escolar apresenta

É importante enfatizar que a escolha dessa escola pautou-se nos seguintes aspectos: a) ela já desenvolve, há 23 anos<sup>6</sup>, práticas pedagógicas sistematizadas voltadas exclusivamente para o público jovem e adulto; b) oferece um amplo atendimento à população, abrangendo os turnos matutino, vespertino e noturno; c) dentre as escolas dessa rede de ensino que atendem à EJA, é uma das mais representativas em relação aos corpos docente (42) e discente dessa modalidade educativa (aproximadamente 900 alunos)<sup>7</sup>.

Outro aspecto relevante é inerente à própria dinâmica da referida escola, que possibilita aos docentes encontros coletivos semanais. Desde a sua criação, o calendário da Escola Municipal José Eloísio Domingues prevê aulas de segunda a quinta-feira, com a sexta-feira reservada para os encontros de formação pedagógica (quatro horas semanais). Como previsto no Projeto Político-Pedagógico (2012) da escola,

a escola funciona de segunda a quinta-feira, pois a sexta-feira é destinada às atividades de aperfeiçoamento da prática do magistério. Esses estudos são feitos no horário normal do turno com a participação de todos os professores, funcionários, coordenadores, diretor e/ou vice-diretor. Às sextas-feiras, o Laboratório de Informática (LABFUST), a biblioteca e as salas de aulas estão disponíveis para os alunos que desejarem desenvolver alguma atividade pedagógica.

Merece destaque o fato de que, justamente devido aos aspectos supracitados, a referida escola já se constituiu em campo empírico de outras pesquisas acadêmicas no campo da educação<sup>8</sup>. Entretanto, a temática da

---

redução para cerca de 900 alunos (Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal José Eloísio Domingues, elaborado em novembro de 2011).

<sup>6</sup> O que pode ser considerado um espaço de tempo significativo, uma vez que a expansão dos cursos de suplência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte se deu, sobretudo, a partir dos anos 1990 (ver quadro demonstrativo no Anexo 1).

<sup>7</sup> Considerando que o quantitativo relativo ao número de alunos, de turmas e de docentes sofre variações ao longo do período letivo, tomaremos como base os números encontrados no início do trabalho de campo.

<sup>8</sup> MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

formação docente na EJA permanece lacunar, o que reitera a justificativa de sua escolha para o presente estudo.

Definido o campo empírico, o primeiro passo foi contatar a escola, o que aconteceu em fevereiro de 2012. Registra-se que tanto a direção quanto os professores se mostraram, desde o início, muito receptivos e abertos para contribuir com a realização do trabalho. Uma reunião com o diretor foi agendada para o dia 06 de março de 2012. Ele ouviu a explanação da proposta da pesquisa e expressou aprovação para sua realização. Ele me informou, ainda, sobre o processo que deveria ser seguido para decidir sobre a possibilidade ou não de realizar a pesquisa na escola, uma vez que a decisão não caberia apenas a ele, mas principalmente aos professores e à equipe pedagógica, com os quais eu iria interagir com mais frequência às sextas-feiras. Então, na oportunidade, fui apresentada para a coordenadora do turno da noite, por onde iniciaria as observações dos encontros de formação, que serão detalhadas mais adiante.

No intuito de se fazer um levantamento inicial de informações que pudessem contribuir para a caracterização do campo empírico da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental com base em documentos técnico-administrativos disponíveis na secretaria da escola (Projeto Político-Pedagógico – 2012), dentre outros projetos pedagógicos desenvolvidos no contexto intra e extra-escolar), documentos referentes ao trabalho pedagógico dos docentes (planos de aula e relatórios pedagógicos em geral, dentre outros), além da legislação referente ao tema. Tal procedimento foi fundamental para o processo de coleta de dados pois, conforme dito por Lüdke e Andre (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).

Coerentemente com o problema de pesquisa proposto, os sujeitos participantes da pesquisa foram professores de alunos jovens e adultos da escola, incluindo coordenadores pedagógicos e gestores. Entretanto, dado o grande número de docentes, o objeto empírico foi recortado, levando-se em consideração que a amostra, de caráter intencional, deveria ser significativa em relação aos questionamentos que se pretendia responder. Além disso, pretendeu-se que essa amostra refletisse, na medida do possível, a totalidade do grupo pesquisado nas suas múltiplas dimensões (MINAYO, 2000).

Para tanto, após a minha inserção no campo, foi feito um levantamento prévio do universo de docentes a partir da aplicação de um questionário (ver Apêndice 3), cuja participação foi voluntária (do total de 42 professores, 33 aceitaram responder ao questionário), abordando principalmente os seguintes elementos: a) a sua formação acadêmica; b) o tempo de atuação na modalidade EJA; c) a área do conhecimento em que atuam; d) experiências profissionais e e) experiências com formação docente.

Nesse sentido, a partir dos dados levantados pelos questionários, foram estabelecidos alguns critérios para selecionar os professores que iriam compor a amostra desta investigação, quais sejam: diversidade em relação às formações acadêmicas, aos tempos de atuação na EJA e às áreas do conhecimento em que atuam, considerando-se os três turnos da escola. Assim, foram selecionados 18 profissionais, incluindo coordenadores pedagógicos e diretores, para compor a amostra. Cabe aqui esclarecer que todo o processo de produção e análise do material empírico foi resguardado por um termo de consentimento formal, que foi assinado por todos os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao anonimato, à privacidade e ao sigilo das informações (ver Apêndice 2).

Com o objetivo de apresentar os sujeitos eleitos como foco deste estudo, estes são elencados no quadro a seguir. No intuito de lhes assegurar o

anonimato, foram criados nomes fictícios para cada um deles, a partir dos quais serão citados ao longo da pesquisa.

**Quadro 1 – Amostra selecionada para a pesquisa**

Turno	Professor(a)	Idade
Manhã	Alfredo	52 anos
	Lívia	53 anos
	Maria Fernanda	46 anos
	Beatriz	60 anos
	Daniela	59 anos
	Lúcia	41 anos
Tarde	Luciano	52 anos
	Rogéria	38 anos
	Clarice	49 anos
	Ludmila	52 anos
Noite	Lindalva	56 anos
	Dalmo	47 anos
	Madalena	49 anos
	Marilda	51 anos
	Renato	50 anos
	Carolina	62 anos
Direção	Bernardo	48 anos
	Patrícia	46 anos

Fonte: Material empírico produzido durante o trabalho de campo da pesquisa (entre março de 2012 e julho de 2013)

Associada aos procedimentos citados, foi utilizada a técnica de observação dos encontros de formação pedagógica que acontecem semanalmente, às sextas-feiras. Esse procedimento possibilitou, além de uma aproximação inicial dos sujeitos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa, um conhecimento mais aprofundado da própria dinâmica do campo empírico eleito para este estudo.

Destaca-se a relevância desse procedimento para captar o não-verbal e o subjetivo, presentes no desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Bogdan e Biklen (1999), nesse tipo de estudo, a melhor técnica de obtenção de dados consiste na observação, e o foco do estudo centra-se numa organização particular ou em um aspecto particular dessa organização. Para Santos (2004), o observador coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com as quais elas se deparam normalmente e como se comportam diante delas.

Mesmo admitindo as possíveis alterações que geralmente ocorrem em situações de observação, reitera-se que o objetivo da pesquisa foi revelado a todo o corpo docente desde o início do trabalho. Não se pode deixar de mencionar que, apesar do desconforto que a observação dessas atividades poderia causar, a grande maioria dos professores foi bastante receptiva desde o começo, e se mostrou muito aberta e disposta a colaborar com a realização do estudo.

As observações dos encontros de formação, às sextas-feiras, aconteceram no período entre março de 2012 e julho de 2013. Registre-se que, ao longo desse tempo, participei como observadora de 46 encontros, sendo 27 no turno da noite, 11 no turno da manhã e oito no turno da tarde.

Tais atividades de observação se iniciaram no turno da noite, e, por esse ser o turno com o maior número de professores, permaneci nele por mais tempo que nos demais (de 16 de março de 2012 a 15 de fevereiro de 2013). As observações no turno da manhã aconteceram no período entre 22/02/13 a 10/05/13. Por fim, as observações no turno da tarde aconteceram no período entre 17/05/13 a 05/07/13. Num cômputo geral, esse longo período de observação do campo empírico me permitiu apreender aspectos que se mostraram fundamentais para a compreensão/análise desta investigação.

Saliente-se que, no intuito de garantir a fidedignidade dos dados,

durante todo o período de observação dos encontros de formação dos docentes na EMJED foi utilizado o diário de campo como estratégia de registro. Esse recurso é relevante quando se busca captar as nuances do processo, sobretudo no que se refere ao não verbal, ao subjetivo presente em todo processo de comunicação. Na visão de Vianna (2003), esses registros do diário de campo devem retratar aquilo que o investigador ouve, vê, vivencia e pensa, uma vez que:

devem preservar a sequência em que essas interações ocorrem, devem relatar ao máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a quem ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto. (BAILEY, *apud* VIANNA, 2003, p. 31).

De forma complementar às demais técnicas de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada que, por sua natureza interativa, permitiu tratar de temas complexos os quais dificilmente poderiam ser investigados por meio de instrumentos fechados, explorando-os com profundidade (GIL, 1999). Ademais, esse tipo de entrevista possibilita aos sujeitos a expressão de como pensam sobre e como sentem um determinado fenômeno, sem cerceamento e sem indução de ideias, pressupondo a real expressão do vivido de cada um. Ao entrevistador, cabe o estar aberto para a escuta atenta daquele que fala, por meio da linguagem verbal e não verbal.

Ao caracterizar a entrevista, Thompson (1992) afirma que essa técnica exige habilidades porque:

a entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o discorrer. Por baixo disso tudo está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuo (THOMPSON, 1992, p. 271).

Bodgan e Biklen (1999) afirmam que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os

seus pontos de vista. Segundo esses autores, “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BODGAN & BIKLEN, 1999, p. 136).

As entrevistas realizadas com os docentes seguiram um roteiro básico (ver Apêndices 4 e 5), bastante flexível, contendo os principais tópicos da pesquisa, o que possibilitou aos entrevistados liberdade para abordar os temas. As questões geradoras que nortearam tais entrevistas foram agrupadas em cinco eixos, quais sejam: a) dados de identificação; b) formação acadêmica; c) trajetória profissional; d) prática pedagógica; e e) formação docente.

Conforme explicitado, dos 42 professores que compunham o corpo docente da EMJED no período de realização da pesquisa, 18 foram entrevistados (individualmente), sendo seis do turno da noite, seis do turno da manhã, quatro do turno da tarde, além do diretor e da vice-diretora (alguns professores davam aula em mais de um turno da referida escola). Tais entrevistas aconteceram entre março e setembro de 2013. Cada uma das entrevistas realizadas com os docentes foi marcada pessoal e previamente, e aconteceu no local, dia e horário escolhido por cada um dos entrevistados. Em relação a isso, salta-se o fato de que 16 dos 18 professores pesquisados escolheram a própria escola para a realização das entrevistas.

Cada entrevista teve a duração média de, aproximadamente, uma hora e vinte minutos, e nenhum dos entrevistados colocou objeções ao uso do gravador (totalizando 27h 40min 27s gravadas). Pelo que se pode perceber, o momento das entrevistas não constituiu um momento de tensão para os informantes. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, com o objetivo de preservar o relato oral dos sujeitos (gerando um total de 379 páginas transcritas). Além das transcrições, alguns registros foram feitos logo após a realização das entrevistas, com o intuito de contribuir para a compreensão do material empírico produzido. Segundo Vidigal (1996),

é necessário que o entrevistador realize anotações complementares pouco após o fim da entrevista, enquanto a memória está “fresca”, registrando [...] os gestos e impressões, os silêncios e as hesitações, as insistências e as repetições, o tom peremptório o tom evasivo (VIDIGAL, 1996, p. 67).

### **III – Análise dos dados**

Em relação à análise dos dados coletados, teve-se a preocupação de preservar as peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa. Para tanto, optou-se pela análise de conteúdo como técnica mais apropriada, sobretudo por possibilitar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como fim interpretá-los (MINAYO, 2000).

A operacionalização da análise proposta contemplou as etapas de ordenação, classificação e análise final dos dados. As ações específicas são descritas e detalhadas a seguir:

a) *ordenação dos dados*: a organização dos dados foi feita à medida que a coleta de informações a justificou, e consistiu em: transcrição das entrevistas na íntegra, ordenação temática e descrição do material;

b) *classificação dos dados*: a partir da ordenação dos dados, foi feita a identificação das unidades de significado e, conseqüentemente, a extração das frases temáticas. Com a organização das frases temáticas, foi possível a organização dos discursos dos entrevistados em categorias empíricas. Deve-se ressaltar que a definição dessas categorias foi feita a partir de um modelo aberto, no qual as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise (LAVILLE & DIONNE, 1999);

c) *análise final*: como citado, o modo de análise empregado foi o qualitativo, uma vez que se atém às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação do conteúdo reside largamente na especificidade de

cada um de seus elementos e nas relações entre eles. (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Conforme explicitado, os dados coletados durante o trabalho de campo mostraram-se tão ricos de significados que não poderiam ser meramente inseridos no texto, sem um tratamento específico. Assim, com base em Minayo (2000), procedeu-se à análise das falas, organizando-as em categorias empíricas.

Em relação às finalidades da análise do material coletado na investigação social, Minayo (2000) afirma que

a primeira finalidade é heurística, ou seja, insere-se no contexto de descoberta das pesquisas; a segunda é de “administração de provas”, já que parte de hipóteses provisórias, informando-as, confirmando-as ou levantando outras e a terceira finalidade se refere à ampliação da compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens. (MINAYO, 2000: 198)

Tais procedimentos permitiram sistematizar os dados e detectar as questões centrais que se constituíram como fonte de análise para o entendimento do objetivo central deste estudo, ou seja, a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal José Eloísio Domingues, pertencente à RME-BH.

Somando-se o fato de que a dinâmica do campo investigado não acontece de forma linear, cabe explicitar que a ordem de apresentação dos dados foi pensada visando à sua melhor apreensão, não obedecendo, necessariamente, à ordem cronológica de realização do trabalho empírico. É oportuno, ainda, destacar que os eixos temáticos elencados como categorias empíricas não são estanques, mas traduzem o universo pesquisado e devem ser percebidos em sua interação e sob o prisma da dialética. Assim, as categorias empíricas são apresentadas e descritas em dois capítulos. Elas permitiram sistematizar os dados e detectar as questões centrais que se

constituíram como fonte de análise para a compreensão do objeto do estudo proposto.

Para finalizar, e de acordo com Alves Mazzotti e Gewandszajder (2004), a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: “o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para a comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 184). Nesse sentido, a partir da interação entre diretrizes teóricas e definições metodológicas, foi possível construir tanto a sistematização quanto a análise dos dados.

Nessa perspectiva, o texto que se segue a esta **Introdução** está organizado em cinco partes, indicadas a seguir:

**Capítulo 1 – Educação de Jovens e Adultos: especificidades e contextos:** tem como foco a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Para fazê-lo, considerou-se necessário alinhar, inicialmente e em termos sintéticos, algumas ponderações relativas às especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Em seguida, a EJA é contextualizada no cenário nacional, retomando uma visão retrospectiva de sua dimensão histórica até o período de realização da pesquisa, salientando as demandas existentes nesse campo, bem como as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. No intuito de aprofundar a discussão em direção ao objeto da pesquisa, é apresentado, posteriormente, o cenário da EJA no município de Belo Horizonte, ressaltando suas características e os princípios direcionados para o atendimento a esse público específico. Por fim, a escola eleita como campo empírico da pesquisa é caracterizada, desenredando os aspectos inerentes ao seu trabalho pedagógico.

Tais discussões relativas à EJA se consolidam no texto tendo por base o olhar interpretativo de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Marta Kohl de Oliveira, Vanilda Paiva, Vera Masagão Ribeiro, Maria Clara Di Pierro, Tânia Moura,



Leôncio Soares, Paschoal Lemme, Sérgio Haddad, Celso Beisiegel, Osmar Fávero, dentre outros.

**Capítulo 2 – Formação e trabalho docente: peculiaridades e desafios:** aborda as questões que envolvem a temática da formação de professores. Num primeiro momento, discute-se, de forma sucinta, a constituição do campo de estudo que tem a formação docente como objeto. A seguir, discorre-se sobre as trajetórias formativas dos professores, considerando os diversos aspectos advindos dos percursos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, que contribuem com a sua formação para o mercado de trabalho. Nessa mesma linha, na sequência é tratada a profissionalidade docente, enfatizando a construção da identidade profissional dos professores e de seus saberes profissionais. Por fim, é focada a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, apresentando, sobretudo, seus desafios.

Para dar sustentação a estes apontamentos, dialogou-se com os estudos de Marli André, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Donald Schön, António Nóvoa, Iria Brzezinski, José Augusto Pacheco, Maurice Tardif, Kenneth Zeichner, Vera Barreto, Leôncio Soares, Miguel Arroyo, dentre outros.

**Capítulo 3 – Educadores de Jovens e Adultos: trajetórias formativa e profissional:** discute três categorias empíricas oriundas das análises das entrevistas realizadas com os docentes. A primeira analisa as trajetórias formativas destes professores, destacando a formação acadêmica, o processo de escolha pela carreira docente e a ausência de uma formação específica para a EJA. A segunda trata do ingresso desses educadores na EJA, enfatizando a constituição de sua profissionalidade. A terceira categoria empírica aborda a atuação nessa modalidade de ensino como processo formador, destacando a prática como momento privilegiado para a construção dos saberes experienciais pelos professores.

Cabe explicitar que tais discussões tiveram como embasamento teórico os estudos de Júlio Emílio Diniz-Pereira, Maria da Conceição Fonseca, Maria Margarida Machado, Leôncio Soares, Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Michael Huberman, dentre outros.

**Capítulo 4 – Formação de educadores de jovens e adultos: alinhavando contextos e tecendo possibilidades:** resgata a (con)formação da Escola Municipal José Eloísio Domingues e do trabalho docente no âmbito da EJA, explicitando, ao longo de sua existência, as diferentes fases em seu desenvolvimento. Posteriormente, aborda a formação dos professores na perspectiva da referida escola, analisando, a partir das observações realizadas durante aproximadamente um ano e meio, os encontros semanais voltados para a formação coletiva dos educadores na EMJED, bem como algumas ações formativas específicas realizadas nesse período.

É importante mencionar que essas discussões foram respaldadas teoricamente pelos estudos de José Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gómez, Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Vera Masagão Ribeiro, Ângela Dalben, Vera Maria Candau, Paulo Freire, António Nóvoa, Sônia Kramer, dentre outros.

**Considerações finais:** apresenta considerações nas quais são apresentadas, de forma sintética, as principais conclusões desta pesquisa, ressaltando suas contribuições e algumas sugestões para trabalhos futuros.

## **Capítulo 1**

### ***Educação de Jovens e Adultos: especificidades e contextos***

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1985: 11)*

### **1.1 – O campo da EJA e suas principais premissas**

Em relação à EJA, têm-se enfatizado que, para se potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida (PARREIRAS, 2001). Tal assertiva constitui uma das principais premissas defendidas por Paulo Freire, o qual argumenta que as práticas pedagógicas devem considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura (FREIRE, 1978; 1992; 1999).

É importante atentarmos para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização “regular”<sup>9</sup>, marcada por demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). Segundo Arroyo (2005), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

Para além dessas proposições, a singularidade dessa modalidade educativa em relação às demais engendra uma dinâmica própria do público que ela atende, sendo suas especificidades definidas não apenas pela faixa etária, mas pela referência sociocultural dos seus sujeitos. Nesse sentido, quando me refiro ao educando jovem e adulto, não me reporto a qualquer

---

<sup>9</sup> Considerando-se que o conceito de regular “é polivalente e pode se prestar a ambigüidades” (Parecer 11/2000, p. 30), cabe explicitar que o termo “regular” é utilizado, neste estudo, com o objetivo de diferenciar os níveis de ensino (da Educação Básica) da modalidade de ensino (Educação de Jovens e Adultos). Ressalta-se que, como previsto na LDB 9394/96, defendemos a oferta de educação 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.

sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001; ARROYO, 1999). O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por Silva (2010):

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

Diante do exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construídos ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal assertiva é defendida por Freire (1992) da seguinte forma:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Todavia, é importante explicitar que a afirmação do valor que tais saberes possuem nunca implicou que Freire considerasse que os educandos devam ficar presos a tais conhecimentos.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Em vista aos apontamentos apresentados, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que as necessidades de aprendizagens não estão desvinculadas das necessidades básicas da população. Nesse contexto, "a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade" (SOARES, 2001, p. 211-212). Para tanto, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando os processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na consciência da realidade vivida pelos educandos, e jamais os reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Coerente com as colocações aludidas, cabe ressaltar que esse princípio tem como base fundamental a concepção de educação libertadora, ou emancipatória, postulada pelo referido autor, que "implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens" (FREIRE, 1978, p. 81). Ao contrário, tal concepção enreda um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram.

Versadas, mesmo que sucintamente, suas premissas, é importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional, rememorando seu histórico e evidenciando sua realidade atual, além de explicitar os avanços e retrocessos que atingiu no âmbito legal.

## **1.2 – A EJA e sua contextualização no cenário nacional**

O debate sobre uma educação voltada para a população jovem e adulta surge na história educacional do Brasil a partir da década de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas aos processos de industrialização e de concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente que visavam à extensão da Educação de Adultos<sup>10</sup> (PAIVA, 1973; RIBEIRO, 1997).

Moura (2004) reitera que, nessa conjuntura, a “alfabetização era entendida como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita” (MOURA, 2004, p. 24). Nessa perspectiva, a visão que se tinha do alfabetizando era

sempre de quem possui um vazio a ser preenchido por um saber do qual não tem o domínio e que o levaria à sua autopromoção. A ignorância seria vencida pelo esforço próprio e a escola o instrumento de sua realização (HADDAD, *apud* MOURA, 2004, p. 27).

Dialogando com Ribeiro (1997), Oliveira (2001) e Di Pierro (2005), compreende-se que, em seu contexto inicial, o jovem não era alvo ou preocupação da ação educativa, mas sim o adulto analfabeto, posto que o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento econômico e sociocultural da nação e não como seu resultado. A função da Educação de Adultos era preponderantemente erradicar o analfabetismo para superar essa condição da sociedade.

---

<sup>10</sup> Nessa época, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era denominada Educação de Adultos (EDA).



Merece atenção o fato de que os professores que atuavam em tal modalidade educacional não possuíam, no geral, uma formação que os habilitasse para exercer seu trabalho nas classes noturnas. Além disso, de acordo com Moura (2004), não existia nessa época uma preocupação do poder público voltada para a formação de professores para atuar na Educação de Adultos, uma vez que

as experiências desse período não provocaram formulações teórico-metodológicas que possibilitassem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização, e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores. [...] Em relação aos alfabetizadores, não existia qualquer política de formação ou de valorização, muito pelo contrário, normalmente são identificados como os menos capacitados e que ganham menos (MOURA, 2004, p. 27).

Entretanto, há que se destacar uma experiência que chamou a atenção nesse período: a experiência do Distrito Federal, apontada por Soares (1995) como um provável marco inicial dos programas voltados para a educação de adultos. Pela primeira vez foram levantadas questões inerentes à educação dos adultos e realizados esforços para aprofundá-las. Para Paiva (1973), a experiência do Distrito Federal foi decisiva no plano educativo, pois, pioneiramente, se fazia intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos. A autora avalia a face ideológica presente nos métodos, nos programas e no vínculo com a sociedade travada pela experiência.

Pelo que foi possível perceber, havia uma preocupação em relação ao professor que ministraria as aulas dos cursos oferecidos. Afinal, segundo Lemme,

era preciso considerar com muita atenção, o problema do professor, sabido que a frequência a essa espécie de cursos tem por móvel principal um interesse real de indivíduos adultos em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação (LEMME, 2004, p. 76).

Assim, reconhece-se que era imprescindível um indivíduo que detivesse, além dos requisitos normais ao docente,

condições especiais que lhe dêem uma atitude adequada para enfrentar, com sucesso, todas essas variedades de situações dos alunos a seu cargo, desde as que são provenientes das condições apontadas, até as relativas à diversidade de formação e de conhecimento que os mesmos apresentam (LEMME, 2004, p. 76).

Mesmo assim, Lemme ressalva a inexistência ou, pelo menos, a dificuldade de encontrar alguém com tais condições para realizar essa tarefa, tampouco alguém habilitado para a função de coordenação, afinal era uma experiência inédita. Uma solução proposta por Lemme foi estabelecer uma estrutura simples e dinâmica de funcionamento, na qual o diretor coordenava as diferentes atividades dos cursos disponibilizados em uma escola, enquanto os professores eram responsáveis diretos pelos alunos; e administração, pela prática pedagógica. As dúvidas que surgissem deveriam ser levadas à Superintendência, a qual, além de realizar toda a organização do sistema de ensino para adultos, buscava orientar professores e diretores em sua prática, propondo idéias, de maneira a superar a inexperiência da ação pedagógica.

Num cenário mais amplo, cabe rememorar que, de acordo com Haddad (1987), alguns acontecimentos oficiais possibilitaram ações as quais convergiram para defrontar a Educação de Adultos como um problema da nação. Dentre eles, citam-se: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); o Plano Nacional de Educação mencionado na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Ministério de Educação e Saúde, incentivando e realizando estudos na área (1938); a observância dos resultados do Censo Geral (1940); a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942, regulamentado em 1945); a organização do Serviço de Educação de Adultos no Ministério da Educação e Saúde (1947) e, a aprovação nesse mesmo ano de um Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.

A esse rol, Soares (1995) acrescenta o estabelecimento do convênio interadministrativo das estatísticas educacionais e conexas, o qual desvinculava a educação de adultos da educação elementar comum e cria a categoria "ensino supletivo". A nova categoria entra no regulamento de vários Estados da nação como "educação elementar supletiva para adultos" e, posteriormente, o uso constante resume o título a "ensino supletivo" (SILVA, 2013).

Nesse contexto, com o fim da Era Vargas<sup>11</sup>, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização, o que contribuiu para que a Educação de Adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Conforme salienta Ribeiro (1997), era urgente a necessidade de se aumentarem as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Frente a esse panorama, a década de 1940 constituiu-se como cenário para inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas relevantes para a educação de adultos. Dentre elas, ressalta-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, no qual se discutiram, dentre outras questões, a preocupação com a qualificação dos professores para a Educação de Adultos e a elaboração de material didático adequado a esse público.

Deve-se destacar que, nesse congresso, atendendo aos apelos da UNESCO, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) alimentando a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil. Além disso, o desenvolvimento da campanha possibilitou a criação de uma infraestrutura nos estados e municípios incorporada, posteriormente, pelas administrações locais (PAIVA, 1973).

---

<sup>11</sup> Era Vargas é o [período da história](#) do [Brasil](#) entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos e de forma contínua.

É importante mencionar que a campanha foi acompanhada de uma série de providências com a finalidade de garantir um mínimo de qualidade dos trabalhos docentes, dentre elas: um currículo especial, cartilhas, jornais, folhetos e textos de leitura diversos elaborados pelo Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde, que foram distribuídos em larga escala por todo o país. Em relação a esses últimos, cito: livros de leitura *Ler e Saber*, o *Caderno de Aritmética* e o *Alfabeto de Saúde*, assim como os livros de orientação para professores: *Guia de Leitura*, *Guia de Linguagem*, *Guia de Matemática* e *Guia de Alimentação* (BEISIEGEL, 1974).

Ainda em relação aos materiais criados para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, avultam-se as *“Instruções aos Professores de Ensino Supletivo”*<sup>12</sup>, que traziam uma breve explanação sobre o papel dos professores, num tom predominantemente predador: “Cumpris uma das mais belas tarefas de vossa missão de educador”; “Estareis colaborando num grande movimento de redenção nacional e humana” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1947, p. 71). O referido texto trazia também orientações gerais sobre a metodologia a ser desenvolvida. Todavia, é preciso ponderar que, apesar de tais iniciativas, a carência de uma concepção teórico-metodológica para a área ainda perdurou por muito tempo.

No tocante aos docentes que atuaram nessa campanha, registra-se que esses cargos foram providos mediante o aproveitamento dos professores já engajados no magistério primário. Segundo Beisiegel (1974), “ordinariamente, os mesmos professores encarregados do ensino primário infantil, no período diurno, retornavam à escola, à noite, para lecionar em classes de educação de adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 118).

É importante registrar que se distinguem duas etapas de ação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos: de 1947-1950, na qual

---

<sup>12</sup> Este material foi reproduzido na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 11, n. 29, p. 71-88, jul./ago. 1947. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ceaa>.

foram realizadas suas maiores conquistas, na gestão de Lourenço Filho; e de 1950-1954, quando ainda foi mantida parte do impulso do período anterior, passando a ser reforçada pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Criada em 1952, a CNER, fruto do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, correspondeu a um dos pontos altos do movimento em favor do ensino rural, cujas atividades tinham dois pontos principais: as Missões Rurais e os Centros de Treinamento.

Alguns anos depois, em 1958, foram investidos esforços a outro programa alfabetizador: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). O projeto-piloto foi executado em Leopoldina/MG objetivando a pesquisa educacional e o desenvolvimento comunitário. No que se refere aos educadores, exigia-se deles alguns requisitos básicos: morar nas proximidades do local escolhido, ter entre dezoito e trinta anos de idade, estar em condições de ensinar, tendo como mínimo cultural boa escolaridade primária (saber ler, escrever e calcular aritmeticamente), dispor-se a frequentar um dos cursos de treinamento de professores rurais, mantidos pela campanha, com regularidade e aproveitamento. Deve-se salientar que a CNEA abriu o primeiro curso de treinamento de professores rurais em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

No final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país.

Diante disso, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no mesmo ano de 1958, no qual foi ressaltado o importante papel da Educação de Adultos frente aos novos desafios do desenvolvimento nacional (PAIVA, 1973). Como nos aponta SILVA (2013), os efeitos do II

Congresso seriam no campo das ideias acerca da natureza da educação de adultos e, principalmente, do aluno adulto. Segundo a autora, as teses apresentadas no referido evento demarcam a diferença desse público e cobram métodos mais eficazes, formação dos professores, material didático e salas de aula condizentes a eles.

É a partir daí que a Educação de Adultos demarca seu lugar. O II Congresso possibilitou a manifestação de diversos grupos de educadores, empenhados na descoberta de novos métodos de alfabetização e educação de adultos (SOARES, 1995). Em relação a essa questão, Paiva (1973) aponta que foi possível verificar

uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçado o preconceito com o analfabeto (PAIVA, 1973, p. 207-208).

Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, pautadas, sobretudo, num novo entendimento da relação entre as problemáticas educacional e social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Nessa perspectiva, esses movimentos imprimem uma nova visão sobre a relação entre o analfabetismo e a questão social. (RIBEIRO, 1997).

Nesse contexto, a função da educação de adultos muda de foco, passando a ser concebida como uma forma de intervenção na estrutura social que produzia o analfabetismo. Desse modo, todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a Educação de Adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (PAIVA, 1973).

A mobilização no início dos anos de 1960 fomenta ações qualitativamente distintas das anteriores. Por isso, pode ser caracterizado como um momento de ruptura com a forma institucionalizada até então, viabilizando o repensar da Educação de Adultos no Brasil. Fávero e Freitas (2011) sintetizam alguns fatores que criaram as condições para novas experiências de educação de adultos, com a consequente redefinição de um conceito de alfabetização antes voltado apenas para ler, escrever e contar, destacando-se, dentre eles,

o amadurecimento do processo democrático, revelado nas eleições majoritárias de 1958; as experiências inovadoras na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962; ao lado do enfraquecimento das campanhas nacionais (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 369-370).

Diante do exposto, no que concerne a essa década, é pertinente assinalar o surgimento de vários movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à igreja católica e a governos, que desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas (DI PIERRO, 2005). Dentre esses movimentos, destacam-se:

- ✓ o MCP – Movimento de Cultura Popular, criado em 1960 inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco;
- ✓ a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em 1961 em Natal;
- ✓ o MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República;

- ✓ o CPC – Centro Popular de Cultura, criado em 1961 pela UNE – União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, nos anos de 1962 e 1963;
- ✓ a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP em 1962 (Centro Dona Olegarinha), e o início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife;
- ✓ a CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada em 1962 por profissionais recém-formados, oriundos da JUC – Juventude Universitária Católica, e por estudantes universitários;
- ✓ a Campanha de Alfabetização da UNE, em 1962, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em outubro de 1961, depois do Movimento Popular de Alfabetização;
- ✓ a experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em 1963, em Angicos, no Rio Grande do Norte;
- ✓ a experiência de Brasília, em 1963, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Cabe registrar que vários desses projetos foram extintos após o Golpe Militar de 31 de março de 1964, por serem considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e exilados. O MEB, por ser ligado à Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao referido golpe, apesar do estrangulamento provocado pela suspensão do apoio governamental, revendo seu modo de atuação.

É notório que tais movimentos provocaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais até então direcionadas



à Educação de Adultos. Para Fávero (2009), esses movimentos traduziram-se em um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, sobretudo, pelo fato de as suas atividades educativas estarem voltadas para uma ação política, o que os tornava radicalmente diferentes das campanhas do governo federal.

Ressalta-se que grande parte dos educadores que atuavam nesses movimentos eram sujeitos conscientes do seu trabalho e do seu papel social, portanto, em geral, sujeitos politizados e críticos, tendo como base uma concepção de educação emancipatória. Nesse contexto, pode-se considerar que eles tinham, em sua maioria, compromisso social e político com a população, para superação das condições vividas naquela época. Suas atuações eram, fundamentalmente, inspiradas no pensamento freireano, trazendo um novo repensar nas práticas pedagógicas voltadas para os adultos. A educação era concebida como do povo, respeitando os seus saberes e seus valores culturais e sociais. Desse modo, fica demarcado um novo perfil de professor-educador popular da Educação de Adultos, independente da sua formação acadêmica.

No período seguinte, durante a Ditadura Militar (1964 – 1978), inicia-se no país um período caracterizado por perseguições políticas, cassação de direitos políticos, prisões, torturas, assassinatos, exílios e censura da mídia. Dentre as ações deflagradas nessa época, cita-se a proibição da proposta de Freire, o que refletiu nas práticas de alfabetização patrocinadas pelo poder público. Moura (2004) enfatiza que:

até aproximadamente meados de 1980, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico (MOURA, 2004, p. 31)

Nessa perspectiva, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – criado e conduzido pelo regime militar, na década de 1970, para atingir sua

legitimação, teve diretriz totalmente contrária aos movimentos anteriores (DI PIERRO, 2005). Nesse momento, fica explícita a hegemonia da concepção instrumental da alfabetização. Para os alunos era necessária, apenas, a instrumentalização das noções básicas da leitura e da escrita.

Na ótica do governo, sendo a alfabetização um processo simples e barato, não seriam necessários professores bem qualificados, com formação acadêmica específica na área. Da mesma forma empobrecida como eram vistos os alunos, assim também eram vistos os professores. Para ser alfabetizador era necessário, apenas, dominar os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo (MOURA, 2004). Percebe-se, nesse momento, um retrocesso tanto na esfera temporal quanto metodológica, já que se tem uma volta aos princípios que orientavam a educação de adultos na década de 1930.

De forma geral, o que caracterizou a formação docente nesse período foi o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, reforçando a separação entre aqueles que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o realizam. São exemplos de formações desenvolvidas nessa época as reciclagens e os treinamentos.

Cabe mencionar que, nesse mesmo período, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a LDB 5692/71 criou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas fases da vida mais adequadas à aprendizagem (DI PIERRO *et al.*, 2001).

A referida Lei, que dedicou especialmente um capítulo à Educação de Adultos, definiu o ensino supletivo de acordo com as seguintes funções: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade; o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento; e a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização” (LDB 5692/71, Capítulo IV). Entretanto, conforme explicitado por Di Pierro (2004), a “doutrina do ensino supletivo”

(como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular legaram à Educação de Adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire).

Ao contrário, o ensino supletivo atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. Além disso, a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos (SOARES, 1995).

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000), ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, temporais e espaciais da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Não se pode, porém, atribuir os escassos resultados qualitativos alcançados pelo ensino supletivo apenas à limitação pedagógica do paradigma compensatório, uma vez que a escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico dos professores (em sua grande maioria leigos<sup>13</sup>) também tiveram papel significativo no contexto das mazelas que atingiram o conjunto do ensino público em expansão naquele período, e que afetaram de modo mais agudo as modalidades de menor prestígio, como a Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>13</sup> De acordo com os dados do Censo de 1980, eram quase 30% o número de professores leigos no ensino de 1º grau (MACHADO, 1990).

Entre 1978 até o início de 1985, o país vivenciou um processo de redemocratização, com lenta e gradual abertura política. Após 1985, o MOBREAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (cinco meses, com duas horas diárias de aula) e o despreparo dos professores (muitas vezes leigos, sem sequer a formação primária completa).

O movimento foi extinto em 1985, e, em seu lugar, foi instituída a Fundação Educar, órgão de fomento e assessoria às ações da EJA nos estados. Fávero (2009) afirma que, naquela época, previa-se, em regime de colaboração, que os governos federal, estaduais e municipais assumissem-se como parceiros no atendimento à alfabetização dos jovens e adultos, e, conseqüentemente, investissem também na formação dos educadores. Isso fez com que os municípios de administrações progressistas implantassem nas secretarias municipais um setor/departamento responsável pela implantação, nas escolas, de salas de aula para a alfabetização e escolarização dos jovens e adultos. No entanto, não foi possível homogeneizar a prática político-pedagógica dos educadores nos municípios brasileiros, seja por falhas na compreensão do referencial freireano, seja pela ausência de uma adequada formação inicial e continuada dos professores (MOURA, 2004).

Conforme salientado por Di Pierro (2005), o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público comesçassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, impulsionassem o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

### **1.3 – Novo paradigma – educação ao longo da vida**

Nos dias atuais, cabe ressaltar que a EJA reflete marcas de avanços conquistados desde a 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. Ademais, teve regulamentada 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.

Todavia, deve-se registrar que, em 1997, quando a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos – realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida (para além do direito à escolarização), ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (SOARES, 1999).

O conceito de educação que se fez presente na “Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos” (documento resultante da V CONFINTEA), o de uma educação que deve acontecer durante toda a vida, é uma alternativa para responder aos desafios do novo modelo social vigente. É uma proposta de educação que possibilita ao educando conduzir seu próprio destino, elaborando pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valor e saber como agir nas variadas circunstâncias da vida, principalmente nesse contexto de profundas e rápidas transformações. É um conceito de educação considerado como “a chave que abre as portas do século XXI” (Relatório Jacques Delors, 2000, p. 117).

Da mesma forma, a VI CONFINTEA, realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil, reconheceu a educação de adultos como

componente essencial do direito à educação e reiterou a definição de educação de adultos contida nas Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos e na Declaração de Hamburgo, como se pode perceber no seguinte trecho:

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 6).

Segundo Oliveira (2001), a psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma idade apropriada para aprender. Tal princípio é defendido por Palacios (1995), que afirma que

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALACIOS, 1995, p. 312).

Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e na juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir.

Frente às demandas do mundo contemporâneo, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos sugere que a educação ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas, também, uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO *et al.*, 2005).

Exposto a fortes pressões e contradições, o conceito de educação ao longo da vida encontra-se entre duas distintas forças de atração, ou seja, numa situação dialética. Conforme argumentado por Barros (2011), na perspectiva da educação permanente, ponto de vista assumido neste estudo, a ênfase é colocada na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária, visando a uma sociedade de aprendizagem, constituída por instituições interdependentes e empenhadas na preservação da *res publica*. Já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, guiada por uma ideologia neoliberal e individualista, tendo em vista uma sociedade cognitiva, composta por organizações autônomas e empenhadas na preservação dos interesses privados.

Tal demarcação se faz necessária, uma vez que uma apropriação ingênua e acrítica acerca desse conceito pode representar retrocessos, seja contribuindo para desresponsabilizar o Estado pela definição de políticas globais e integradas, pelo financiamento e provisão de uma rede pública suficientemente acessível e diversificada em termos de ofertas; seja também pelo crescente protagonismo do mercado. Ou seja, ao procurar adaptarem-se às estruturas sociais, à competitividade econômica e à busca pela

empregabilidade, as políticas públicas de fomento à educação ao longo da vida operaram uma transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a tal conceito uma conotação marcadamente individualista e pragmatista (LIMA, 2005; 2010).

Diante do exposto, pode-se constatar que a demanda pela EJA é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Além disso, é imprescindível considerar também os requisitos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional (RIBEIRO, 1999).

Essa realidade torna evidente a pertinência do seguinte questionamento: como contemplar, com equidade, um direito básico da cidadania (o direito a educação), retendo sob um parâmetro comum de qualidade, necessidades formativas tão diversas? Conforme mencionado por Di Pierro *et al.* (2001), a literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

Um primeiro passo nessa direção deve buscar a superação da concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e de que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Como defendido por Silva (2013),

Ora, se a educação básica convencional se estrutura em função da idade dos educandos e entende-se aí que o parâmetro seja o educando, natural supor que a EJA, partícipe do sistema escolar, venha a ter como objeto o jovem e o adulto beneficiários da educação como direito de todos e dever do Estado, e não a gradação de conhecimentos ou os currículos. (SILVA, 213, p. 224)



Nesse sentido, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se devem restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. Assim, por impulsos diversos, a Educação de Jovens e Adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política, privilegiando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

As questões mencionadas indicam alguns dos desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta de EJA. Repensar essas questões constitui um permanente e complexo desafio. Ressalto que o termo, “complexa(o)”, é comumente utilizado em reflexões acerca da EJA, sobretudo pela gama de especificidades que envolve tal modalidade de ensino.

Di Pierro *et al.* (2001) reiteram a complexidade desse processo ao assumir que “a Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 1). Isso se justifica pelo fato de a EJA abarcar processos formativos diversos, em que podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um número significativo de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o modelo padronizado da escola “regular”, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, se apresenta como problemático, sobretudo por não atender às expectativas/demandas desse público específico.

Nesse cenário, a implementação de políticas públicas que atendam às demandas citadas e que estejam voltadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, considerando-se todas as facetas implícitas nas necessidades formativas diversas (incluindo aí a formação adequada e satisfatória dos docentes, que extrapole a mera aplicação da técnica), pode parecer, num primeiro momento, uma tarefa utópica.

Entretanto, cabe destacar que utopia, de forma geral, não é algo inatingível; ao contrário, ela é capaz de nos mobilizar em direção aos nossos propósitos. Nesse sentido, é preciso superar as contradições históricas, sociais e culturais, nas quais se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, que entendem o lugar da Educação de Jovens e Adultos como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Torna-se eminente reconsiderar a abordagem do fenômeno educativo de forma ampla e sistêmica. Assim, a Educação de Jovens e Adultos será, necessariamente, reconhecida como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes em que se vêm empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

#### ***1.4 – A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)***

Inicialmente, é importante resgatar, mesmo que de forma sintética, a gênese e as concepções que orientam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que teve sua história iniciada em 1971, através da implantação do primeiro curso regular de suplência. Ressalta-se que, naquela época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBREAL – era a ação mais significativa no campo da Educação de Adultos no país.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a iniciativa de criação de cursos de suplência em Belo Horizonte se deu, sobretudo, por iniciativa da rede particular de ensino e, de forma mais tímida, pela Secretaria Estadual de Educação. Conforme explicitado por Soares (2007), de acordo com os dados de 1991 a 1996 do Conselho Estadual de Educação/MG, dois terços dos cursos de suplência pertenciam à iniciativa privada. A expansão por iniciativa do município aconteceu somente na década de 1990<sup>14</sup>, quando tiveram início discussões que culminaram na implantação do Programa Escola Plural<sup>15</sup>, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nessa época discutiu-se também a organização da Educação de Jovens e Adultos no âmbito municipal.

Segundo Silva (2005), a implantação do Programa Escola Plural causou um grande impacto na história da EJA nas escolas municipais, provocando “modificações estruturais na organização dos tempos e espaços escolares através da constituição dos ciclos de idade de formação, de mudanças no sistema de avaliação e na dimensão curricular” (SILVA, 2005, p. 30).

Ressalta-se que, em relação a essa modalidade educativa, os princípios e os núcleos que sustentaram o Programa Escola Plural foram as principais referências para a sua concepção. Para a organização curricular, recomendou-se a construção do conhecimento a partir das especificidades dos educandos em relação a suas características, a suas expectativas quanto à escolarização,

---

<sup>14</sup> Para maior detalhamento, ver quadro demonstrativo da expansão dos cursos de suplência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Anexo 1).

<sup>15</sup> A proposta político-pedagógica Escola Plural, apresentada em fins de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação – SMED–BH e implantada em 1995, caracteriza-se pela diversidade e pluralidade de ações sócio-culturais em torno de um eixo unificador com vistas a garantir a todos uma educação pública de qualidade. Dessa maneira, pauta-se na construção de uma nova ordem que se traduz na lógica de uma escola inclusiva. Nessa proposta, os processos de ensino e de aprendizagem demandavam a construção curricular a partir das vivências significativas dos educandos, na perspectiva de ruptura com uma concepção de ensino transmissiva e desconectada da prática social. Assim, enfatizavam-se os projetos de trabalho interdisciplinares, já que tal metodologia possibilitava a articulação das diferentes áreas de conhecimento com as experiências dos educandos. A concepção de avaliação declarada na proposta da Escola Plural supunha um processo global para identificar os problemas e os avanços redirecionados para a ação educativa. Propunha-se o rompimento com a lógica de avaliação somativa, classificativa e seletiva. Utilizaram-se instrumentos capazes de favorecer o acompanhamento do processo de aprendizagem. Os conceitos de aprovação e reprovação foram revistos, já que não havia retenção de um ano para o outro, tal como praticado nas escolas seriadas, pressupondo o direito do aluno ao avanço contínuo dos estudos.

a seus interesses, a suas experiências e ao contexto em que vivem. Teve como diretriz a flexibilidade não só na forma de organizar a enturmação dos alunos como também, e fundamentalmente na ação pedagógica.

Cabe aqui destacar que essa proposta de trabalho para a EJA possui um “claro e assumido perfil de educação popular em seus pressupostos” (BRANDÃO, 2002, 155). Nessa perspectiva, percebe-se uma atualização do legado da educação popular para a EJA, como apontado por Giovanetti (2006):

Ao tomar como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos, a educação popular enfrenta o problema da exclusão pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização. E, assimilando essa nova perspectiva, a EJA poderá vir a se comprometer efetivamente com o processo de mudança social. Podemos afirmar, portanto, que o legado da educação popular permanece atual. (GIOVANETTI, 2006, p. 245)

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED-BH (BELO HORIZONTE, 2000), durante a 1ª Conferência Municipal de Educação, realizada em 1994, foram feitas reflexões coletivas a respeito das experiências em EJA existentes na RME-BH. Em abril do ano seguinte realizou-se o Seminário de EJA, que aprofundou as discussões acerca das dimensões formadoras da vida adulta. Ainda segundo documento da SMED-BH (BELO HORIZONTE, 2000), esse procedimento resultou, durante o ano de 1996, na definição de três pontos principais para discussão e aprofundamento: o perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos, as dimensões formadoras da vida adulta e a adequação da organização do trabalho, dos tempos e espaços escolares às especificidades desse público.

A partir de 1997, a SMED-BH 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 (BELO HORIZONTE, 1997), documento que, entre outros aspectos, procurou romper com a lógica compensatória da suplência.

Cabe destacar que, paralelamente a esse movimento, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE, em articulação com as demais instâncias da SMED-BH, desenvolveu ações de formação junto aos coletivos das escolas de EJA. Tais ações ocorriam por meio de momentos coletivos de planejamento, estudo e reflexão, trocas de experiências entre escolas, palestras, seminários, cursos, pesquisas, produção de materiais pedagógicos adequados para o trabalho com o aluno da EJA e, principalmente, por meio do acompanhamento às escolas que oferecem essa modalidade de ensino (SILVA, 2011).

A definição de políticas educacionais para a EJA no município de Belo Horizonte sempre esteve pautada no quadro de referências legais de abrangência nacional em que a Educação de Jovens e Adultos se inscreve: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). 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 9394/96 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 9394/96 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

presente na LDB anterior, a lei atual incorpora a EJA como modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Explicitados, mesmo que sucintamente, seus marcos histórico e legal, é imprescindível, também, que se compreenda qual é a concepção de EJA que norteia as diretrizes municipais para essa modalidade de ensino na RME-BH<sup>16</sup>. De acordo com essas diretrizes, a EJA é 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 diferenciada, pessoas marcadas pela exclusão, para as quais a EJA é o resgate de uma dívida social (BELO HORIZONTE, 2000, p. 27).

Reitera-se que há o reconhecimento explícito da EJA como direito no município de Belo Horizonte, conforme expresso no Guia da SMED-BH<sup>17</sup>:

A EJA da Cidade tem por 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, independentemente de suas idades (BELO HORIZONTE, 2011a, p. 78).

Para além de um direito, a EJA é vista como condição e consequência do exercício pleno da cidadania. É compreendida como um processo que inclui duas vertentes: a da escolarização (o direito à alfabetização e à educação básica) e a educação continuada, garantindo o direito a aprender por toda a vida, uma vez que as significativas mudanças ocorridas nas sociedades modernas demandam um processo de aprendizagem contínuo. Nesse sentido,

---

<sup>16</sup> Para aprofundar essa temática relativa à regulamentação da EJA em Belo Horizonte, ver a pesquisa de Carli (2004) que analisou os ordenamentos legais e a efetivação institucional das políticas públicas para a EJA no sistema de ensino de Belo Horizonte e, ainda, o trabalho de Silva (2005) que remontou o processo de regulamentação da modalidade no sistema de ensino de Belo Horizonte.

<sup>17</sup> Disponível em:  
<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=65616&chPlc=65616&&pldPlc=&app=salanoticias>>

as diretrizes que orientam a EJA no município de Belo Horizonte partem do reconhecimento de que essa modalidade de ensino é um processo educativo que não se restringe aos espaços e tempos escolares (BELO HORIZONTE, 2000).

Assim, a EJA não deve ser compreendida como um apêndice ou estrutura marginal ao sistema “regular” de ensino, pois se constitui como modalidade específica da educação básica, em suas etapas fundamental e média, e, por ser modalidade, visa atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo ensino “regular” nem pela suplência.

Destaca-se o perfil do sujeito alvo das ações educativas da RME-BH no âmbito da EJA, explicitado no Parecer 093/2002, que regulamenta essa modalidade de ensino nas escolas municipais de Belo Horizonte:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as, ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; [...] Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem marcas da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que constituem como seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. [...] Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligados ao mundo do trabalho [...]. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem (CME/BH, Parecer 093/2002, p. 2-3)

Coerente com o exposto, tem-se que, em geral, esses sujeitos foram excluídos da cultura letrada e dos bens culturais e sociais. A condição desses indivíduos foi descrita por Giovanetti (2006, p. 245): “são jovens e adultos que vão construindo, ao longo de suas vidas, uma autoimagem marcada pela falta e pela negatividade”. Diante desse contexto, a participação desses sujeitos de forma mais ativa no mundo do trabalho, da cultura e da política acaba comprometida.

Ainda de acordo com o Parecer 093/2002, em relação ao funcionamento da modalidade EJA, ele é condicionado à elaboração e aprovação do Projeto Político-Pedagógico pela unidade educacional. Assim, cabe à escola definir sua proposta de trabalho, mediante a caracterização de seu público (OLIVEIRA, 2012).

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, o Parecer 093/2002 enfatiza as experiências da educação popular como fonte de conhecimento e de inspiração na organização do trabalho pedagógico, como descrito a seguir:

No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar (CME/BH PARECER 093/2002, p. 8-9).

Sobre a abrangência da EJA na RME-BH, destaca-se que no último censo demográfico, realizado em 2010, a cidade de Belo Horizonte registrou uma população de, aproximadamente, 68 mil analfabetos na faixa etária acima de 15 anos de idade, de acordo com dados do IBGE<sup>18</sup>. Frente a esse cenário, registra-se que, no período de realização da pesquisa, o atendimento a essa modalidade de ensino estava organizado em 106 escolas da RME-BH, distribuídas em nove gerências regionais administrativas (ver tabela 1), totalizando, aproximadamente, 17 mil vagas<sup>19</sup> em turmas internas nas escolas municipais e externas (denominadas EJA Externa<sup>20</sup>), que apesar de vinculadas

---

<sup>18</sup> Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31>>; <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/centso2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/tabelas\\_pdf/tab28.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/centso2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf)>.

<sup>19</sup> Fonte: GPLI/GEOE. Levantamento mensal da Gerência de Comunicação Social (GCOS/SMED). Dados atualizados em 09 de junho de 2014. Disponível em [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&).

<sup>20</sup> Essas turmas são oriundas do Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), que existiu, com essa nomenclatura, desde o início de 2005. Anteriormente denominado Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de



às escolas da RME-BH funcionam em espaços diversificados na cidade tais como instituições religiosas, instituições de longa permanência do idoso, *shoppings* populares, centros de saúde, centros comunitários etc.

**Tabela 1 – Escolas Municipais com Educação de Jovens e Adultos por Gerência Regional Administrativa**

Gerência Regional Administrativa	Total de escolas
Barreiro	17
Centro-Sul	08
Leste	10
Nordeste	15
Noroeste	12
Norte	14
Oeste	06
Pampulha	11
Venda Nova	13

Fonte:

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=informacao&tax=20318&lang=pt\\_BR&pg=6902&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=informacao&tax=20318&lang=pt_BR&pg=6902&taxp=0&)

Vale atentarmos para o fato de que, segundo o documento Guia da SMED-BH (BELO HORIZONTE, 2011a), a EJA na RME-BH tem como objetivo

---

Belo Horizonte (EJA/BEM-BH), ele foi criado em 1997 para atender a uma demanda específica dos bolsistas do Programa Bolsa Escola Municipal, que precisavam se alfabetizar com o objetivo imediato de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício. Ao longo de sua execução, o atendimento foi estendido e o Projeto passou a receber, também, outras pessoas da comunidade. O funcionamento das turmas sempre aconteceu em vários espaços da cidade, procurando garantir o acesso e a permanência dos alfabetizandos, localizando-os o mais próximo de sua residência ou local de trabalho e em horários flexíveis. Ressalte-se que, em 2004, o Projeto EJA/BEM-BH foi ampliado, no intuito de responder à política de continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado. Devido a essa ampliação e à necessidade de garantir a vida escolar e a certificação das primeiras etapas do Ensino Fundamental, em 2005 as turmas foram vinculadas a escolas da Rede Municipal de Ensino, mas o funcionamento continuou nos locais de origem. Assim, a coordenação do Projeto foi transferida do Programa Bolsa Escola Municipal para o Núcleo de EJA e Educação Noturna da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF), e ele passou então a ser denominado Projeto EJA-BH. A partir de 2010, o referido projeto deixa de existir com esse modelo de coordenação centralizada e nomenclatura, e as turmas remanescentes vinculadas às escolas da RME-BH passaram a ser denominadas de EJA Externa.

assegurar o direito à educação escolar aos jovens e adultos que possuem 15 anos de idade ou mais e, por diversas razões, não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir a educação básica e têm interesse em iniciar ou continuar os estudos. Sua estrutura de trabalho parte do princípio de que, além das diferentes faixas de idade, de escolarização, de inserção no mundo do trabalho, de suas responsabilidades familiares etc., é preciso considerar que tais alunos buscam a escola não somente para concluir os estudos, mas, principalmente, para uma formação mais apropriada, que os ajude a responder às questões que enfrentam na vida cotidiana. Seu público-alvo, além da marca da exclusão, geralmente apresenta uma trajetória escolar entrecortada por múltiplas repetências e interrupções.

Explicitada tal estruturação, que constitui o arcabouço do trabalho implementado no município em relação à Educação de Jovens e Adultos, é importante apreender, de forma mais detalhada, o contexto relacionado à Escola Municipal José Eloísio Domingues, campo empírico desta pesquisa, que será descrito no tópico a seguir.

### ***1.5 – A EJA na perspectiva da Escola Municipal José Eloísio Domingues***

A Escola Municipal José Eloísio Domingues – EMJED – está localizada na região centro-sul de Belo Horizonte, uma das regiões mais valorizadas da cidade e onde se encontram as maiores opções culturais e de lazer da capital mineira. Em seu entorno localizam-se prédios residenciais de classe média-alta e também casas e prédios comerciais. Um pouco mais afastado, em seus pontos mais altos, encontram-se aglomerados e favelas de onde ocorre grande parte de seus estudantes.

Destaca-se que, diferentemente da maioria das escolas da RME-BH, a EMJED não dispõe de um prédio exclusivo. Adaptando os espaços, funciona em um prédio antigo, da década de 1960, onde ocupa todo o 5º e parte do 6º

andares. Dessa forma, o espaço físico da escola apresenta algumas características singulares, bastante distintas da maioria das escolas da rede municipal.

No que se refere às instalações físicas da EMJED, no 5º andar a escola dispõe de 21 salas de aula (com área média de 36 m<sup>2</sup>), uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de auxiliares de serviços gerais e porteiros, um banheiro masculino e um banheiro feminino, um laboratório de ciências e aulas práticas, uma sala de artes e uma cozinha. No 6º andar funcionam a secretaria escolar, a mecanografia / a sala de caixa escolar, a sala de vídeo, o laboratório de informática, a sala de direção, a biblioteca escolar, a sala de professores (com um banheiro masculino e um feminino) e a sala de informática dos professores e funcionários. Além dessas dependências, a escola compartilha com outra escola (que funciona no mesmo prédio) os seguintes espaços: um refeitório de alunos, dois auditórios, um ginásio coberto e uma quadra externa para práticas educativas, esportivas e recreativas.

A escola utiliza, além desses, outros espaços não formais de educação. Atualmente, a instituição atende a duas turmas de Ensino Fundamental na modalidade EJA composta, sobretudo, por colaboradores e fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus, na avenida Olegário Maciel. O acolhimento dessas turmas faz parte do projeto institucional “EJA Externa” da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em relação ao seu histórico, ressalta-se que a EMJED foi fundada em setembro de 1991 para atender a uma demanda de funcionários da Prefeitura que precisavam concluir o Ensino Fundamental (cabe mencionar que o atendimento ao público teve início em 1992). Essa foi a primeira escola integrante da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com o propósito de atender exclusivamente a esse público – jovens e adultos – que, por motivos diversos, teve sua trajetória escolar interrompida. Concebida inicialmente como uma escola de ensino supletivo (cada série em 6

meses), somente após 1994 passou a desenvolver seu trabalho na perspectiva da EJA.

Conforme mencionado, a referida escola funciona em três turnos – manhã (07h e 10min às 11h e 40min), tarde (13h e 10min às 17h e 40min) e noite (17h e 45min às 22h e 15min) –, atendendo ao Ensino Fundamental e Ensino Médio exclusivamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos. De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (2012), o público que procura a EMJED é formado por jovens, adultos e idosos, que busca a EJA como início ou reinício de uma trajetória de escolarização não vivenciada anteriormente. De modo geral, esses alunos pertencem aos setores menos favorecidos da sociedade, vivenciando, cotidianamente, situações de exclusão.

A esse público, vêm se somar adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, que não encontram acolhida nas escolas regulares, em função da disparidade idade / tempo escolar ou em decorrência das denominadas “posturas inadequadas”. É comum a esse público adolescente possuir uma trajetória escolar extremamente complicada e, em muitos casos, revelar uma valoração negativa da instituição escolar. Entre eles, não são raras as situações de envolvimento em ações tradicionalmente vinculadas à noção de conflitos com a lei, aqui incluídos os alunos encaminhados pelos programas de proteção social e de acompanhamento de infratores.

Em geral, os alunos escolhem a EMJED por vários motivos: como parte de um projeto pessoal de desenvolvimento, como meio de valorização social e ampliação de espaços de convivência ou, ainda, na expectativa de melhores oportunidades de acesso ao trabalho e de ascensão profissional. Trata-se de sujeitos diversos não apenas em idade e vivências que lhes são próprias, mas, também, no que diz respeito aos interesses e às formas de perceberem o ambiente escolar.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, a EMJED também atende um público formado por alunos com necessidades especiais, muitos com uma

trajetória de vários anos de atendimento em escolas especializadas. O Projeto Político Pedagógico (2012) da referida escola reconhece o princípio da inclusão como direito e procura atender às necessidades específicas desse grupo.

Em face do perfil dos discentes e os objetivos da escola, cada turno trabalha, diariamente, com três horas e trinta minutos de aula, incluindo o período do recreio. As aulas são ministradas de segunda a quinta-feira. Às sextas-feiras, destinadas a atividades de formação e aperfeiçoamento da prática docente, o laboratório de informática, a biblioteca, as salas de aulas e demais equipamentos da escola estão disponíveis para os alunos que desejarem desenvolver atividades pedagógicas.

Considerando-se que a EJA é concebida, nesse caso, como um curso presencial para alunos com idade mínima para ingresso no ensino fundamental superior a 15 anos completos e no ensino médio superior a 18 anos completos, sua organização está estruturada em um ciclo único de aprendizagem e agrupamentos flexíveis. Assim sendo, a enturmação inicial dos alunos, bem como os processos de reenturmação, são definidos pelo coletivo de professores e pela coordenação pedagógica, de acordo com o planejamento para o período em curso e com os objetivos gerais previstos no Projeto Político-Pedagógico (2012) da escola.

No que diz respeito à organização e à duração dos cursos, registra-se que a EJA da EMJED atende à Educação Básica, da alfabetização ao ensino médio, tendo como referência o total de 2880 horas de efetivo trabalho com o aluno. O Ensino Fundamental tem uma carga horária total de referência de 1920 horas. Já o Ensino Médio tem uma carga horária total de referência de 960 horas.

A terminalidade dos estudos ocorre no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, observadas as habilidades, as competências e as aprendizagens adquiridas pelos educandos, podendo ocorrer a qualquer momento. Para isso, o Conselho de Classe deve manifestar-se formalmente, levando em

consideração o desenvolvimento global do aluno e as habilidades e competências por ele adquiridas. Deve-se destacar que, para a terminalidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, é observado o cumprimento de carga horária mínima de 240 horas pelo educando. Já a terminalidade do curso para os alunos com necessidades especiais observa o que está prescrito no capítulo V da LDB ou seja:

Art.59.Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Em conformidade com o documento “Orientações para a Educação de Jovens e Adultos em 2011” (BELO HORIZONTE, 2011b), o controle da frequência é feito diariamente e registrado no diário de classe. Para os alunos menores de 18 anos, após cinco faltas consecutivas ou dez alternadas, a escola entra em contato com o aluno e utiliza determinadas estratégias para evitar a evasão, como: enviar correspondências, visitar a residência do aluno e telefonar. Essas ações ficam registradas na pasta do aluno. Para os alunos maiores que 18 anos, tais procedimentos ocorrem após a ausência na aula por oito dias letivos consecutivos. Nas duas situações, após 51 dias sem a presença do aluno nas aulas ele será afastado, o que configura o “abandono temporário” do aluno.

A organização dos conhecimentos e saberes na EMJED se baseia nas dimensões curriculares formuladas pela SMED-BH para os sujeitos jovens e adultos, contemplando: (1) Corporeidade; (2) Diversidade nas relações sociais; (3) Espaço e Cidade; (4) Expressões Artísticas; (5) Formação Cidadã; (6) Linguagens; (7) Tempo e Memória; e (8) Trabalho. Essas dimensões estão articuladas com quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Exatas e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Sobre o material didático, a escola optou, desde 2012, por utilizar um único material norteador para o processo educativo. Essa opção se deu no intuito de homogeneizar o trabalho educativo desenvolvido nas diferentes turmas/turnos, já que, anteriormente, cada um dos professores elaborava seu próprio material). O escolhido foi o disponibilizado para estudo na página do ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos<sup>21</sup>. Trata-se de um material didático-pedagógico contendo os fundamentos do exame, com oito volumes voltados para os estudantes (quatro relativos ao Ensino Fundamental e quatro relativos ao Ensino Médio) – (disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/materiais-para-estudo>). Ressalte-se que na EMJED, esse material é disponibilizado para os alunos, nos três turnos, em forma de apostilas, que são trabalhadas em quatro módulos ao longo do ano letivo.

Segundo seu Projeto Político-Pedagógico (2012), a avaliação é processual e contínua, tendo como objetivo acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e redimensioná-lo, sempre que necessário. Levando-se em consideração as subjetividades dos sujeitos, os docentes adotam diferentes modelos de avaliação, dentre os quais: seminários; trabalhos em grupo; debates; relatórios individuais; e autoavaliação.

---

<sup>21</sup> O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) constitui-se em um teste, realizado desde 2002 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Trata-se de uma política formulada pelo governo federal para a EJA com dois objetivos principais: ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, colaborando para a correção do fluxo escolar; e integrar o ciclo de avaliações da Educação Básica, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, o ENCCEJA foi criado no contexto do grande desenvolvimento das “avaliações externas em larga escala”, devendo servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA com vistas a melhorar sua qualidade no Brasil. A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do Enem.

Além dos instrumentos citados, desde que adotaram o material didático oriundo do ENCCEJA, a escola implementou, nos seus três turnos, uma espécie de “provão”, que é realizado ao final de cada módulo das apostilas do referido material, abordando o conteúdo trabalhado nesse período. Esse provão é composto por questões elaboradas pelos próprios professores da escola (de acordo com o nível de ensino e com a área de conhecimento em que atuam) e é aplicado a todos os alunos da escola em datas previamente agendadas no calendário escolar. Merece atenção o fato de que a utilização de uma mesma prova para os três turnos é questionada por alguns professores, que alegam que, nos diferentes turnos, as turmas possuem perfis e ritmos diferentes, como pode ser verificado no relato a seguir.

*Isso é colocar todo mundo no mesmo balaio. É não considerar que as turmas não andam no mesmo ritmo. E isso é uma “sinuca de bico”. Porque chega uma hora que eu tenho que correr, porque não dá pra ficar mais tempo explorando um conteúdo se eu ainda não trabalhei tudo que vai cair na prova. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 15 anos)*

A EMJED também participa do Avalia BH EJA<sup>22</sup>, que avalia alunos do 3º ano do ensino fundamental (em processo de alfabetização) e do 6º ano também do ensino fundamental (em processo de certificação). As provas são realizadas três vezes no ano: duas avaliações diagnósticas – uma no início do ano e outra em agosto –, e uma avaliação sistêmica, aplicada no final do ano. Ressalta-se que o programa Avalia BH constitui o sistema de avaliação da educação fundamental das escolas da prefeitura de Belo Horizonte. É realizado em parceria com o Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem por objetivo avaliar anualmente o desempenho dos alunos a partir de dois programas de avaliação: Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar; e Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar.

---

<sup>22</sup> Realizado pela primeira vez em 2010.



Da forma como vêm sendo implementadas tais avaliações, chama atenção um aspecto já explicitado no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA no que se refere ao seu foco e aos seus fins das:

A avaliação tornou-se um aspecto central dos sistemas e reformas escolares desde a década de 1990. Sua incorporação na Aprendizagem e Educação de Adultos é relativamente recente. Infelizmente, em geral, as tendências tendem a acompanhar aquelas adotadas pela reforma da educação escolar, como foco em resultados e pouca atenção aos processos e conteúdos; ênfase em dados quantitativos (por exemplo, matrícula e conclusão) em vez de na aprendizagem e no impacto real na vida dos alunos (UNESCO, 2009, p. 71).

Feita a contextualização da EJA, do ponto de vista teórico, e a caracterização do campo empírico que envolve o objeto desta pesquisa, faz-se necessário discutir os aspectos relacionados à formação docente, no intuito de se compreender as trajetórias formativas dos educadores de jovens e adultos sujeitos desse estudo. Vale rememorar que, conforme explicitado na introdução deste trabalho, parte-se da hipótese de que a construção da profissionalidade<sup>23</sup> desse educador ocorre no dia a dia de sua prática educacional.

---

<sup>23</sup> “Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (COURTOIS *apud* LÜDKE; BOING, 2010, *Verbete Profissionalidade Docente*).

## Capítulo 2

### *Formação e trabalho docente: peculiaridades e desafios*

*“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)*

## 2.1 – Formação docente como campo de estudo

A formação de professores é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental (ZEICHNER, 2009). Como campo de estudo, registra-se que a formação docente integra debates que vêm se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996 (ANDRÉ, 2010).

Diante desse cenário, pode-se considerar que esse campo de investigação vem se “apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar” (GARCIA, 1999, p. 24). De fato, o número de estudos e pesquisas sobre o tema tem aumentado significativamente. Ao lado disso, periódicos científicos têm dado grande atenção ao tema, o que pode ser comprovado pela publicação de números e/ou seções especiais relativos à temática, e até títulos inteiramente dedicados ao tema<sup>24</sup>.

Entretanto, qual seria efetivamente o objeto de estudo desse campo? Pelo que se pode verificar tanto nas publicações de vários estudiosos da área, quanto nos encontros científicos, em especial nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, existem esforços reiterados que visam clarear o que constitui realmente o objeto da formação de professores.

Nas referidas publicações, há diferentes formas de se olhar para essa questão, o que enriquece o debate. Para Garcia (1999), por exemplo, constituem objeto da formação docente os processos de formação inicial e continuada, que possibilitam aos professores adquirir e aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Para outros pesquisadores, o foco da formação deve estar nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami *et al.*, 2002). Já Imbernón (2006)

---

<sup>24</sup> Para fins de exemplificação, citam-se os **Cadernos de Pesquisa** n. 124 de 2005, a **Revista Educação e Sociedade** n. 99 de 2007 e a **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**.

concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, e incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Recentemente, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido encontrado em substituição ao de formação inicial e continuada (IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 2008; GARCIA, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Garcia (2009) ao afirmar que esse novo entendimento do termo marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Tal formulação é corroborada por André (2009), defensora da ideia de que formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação de professores é concebida como um contínuo, no qual os professores são vistos como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento. Essa abordagem é reiterada por Diniz-Pereira (2006a), ao afirmar que

a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional (DINIZ-PEREIRA, 2006a, p. 51).

Cabe explicitar que, segundo Garcia (2009), por desenvolvimento profissional entende-se “um processo a 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). Assim, a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Mais do que 'ouvir o que dizem' os estudiosos da área, é importante verificar como esse objeto vem sendo tratado nas investigações. Registra-se que, no Brasil, debates e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo "estado da arte" e levantamentos bibliográficos, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens: de 1972 a 1981; Vera Candau: de 1982 a 1985; Menga Lüdke: de 1988 a 1994; Janete Carvalho e Regina Simões: de 1990 a 1997; Marli André: de 1990 a 1998 e de 1999 a 2003; Iria Brzezinski: de 1997 a 2002 (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Em relação à produção acadêmica, numa síntese integrativa dos trabalhos dos pós-graduandos na área de educação entre 1990 e 1998, e, posteriormente, entre 1999 e 2003, André (2002; 2009) evidencia o crescimento não só do número de Programas de Pós-Graduação, e conseqüentemente do número de trabalhos científicos, mas também do interesse pela temática da formação docente.

Além disso, pode-se afirmar que esse campo de investigação tem se alargado não só de maneira quantitativa, mas sobretudo qualitativa, uma vez que as pesquisas têm apontado para aspectos diferentes, com ênfases diversas (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2006). Há destaque para a abordagem de temas recorrentes no âmbito da formação de professores: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização, prática pedagógica, entre outros. Esses temas transformados, por vezes, em objetos de estudos depreendem, a partir dos objetivos e metodologias propostas, a discussão de vários subitens que vêm compor a temática maior, gerando conclusões diversas (complementares ou antagônicas) para a área de conhecimento da formação de professores.

Num estudo sobre periódicos especializados na referida temática, no período de 1990 a 1997, Carvalho e Simões (2006) constataram que tais publicações enfocavam elementos constitutivos da identidade do professor no

Brasil. Para as autoras, a compreensão dessa identidade do professor como profissional coloca-se a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado com a profissão docente; a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação; e a implementação de políticas públicas consequentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática.

Ainda discutindo as pesquisas sobre formação de professores, Carvalho e Simões (2006) apresentam um mapeamento dessa produção científica nos últimos anos e apontam que, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, a relação entre a teoria e a prática tem ocupado uma posição central nas reflexões, e algumas questões têm surgido, como: a dicotomia entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, a ênfase ao bacharelado, o distanciamento entre os cursos e as escolas, e a prática de ensino caracterizada como área técnica.

Já em relação à formação continuada, tais estudos apontam a importância de se colocar o professor como centro do processo e da pesquisa, e a necessidade de articulação dos saberes docentes, da pesquisa da própria prática docente, e da relação entre a prática de sala de aula e o contexto sociohistórico mais amplo (CARVALHO e SIMÕES, 2006).

A grande contribuição dessas avaliações da produção acadêmica é desvelar a complexidade e variabilidade das abordagens da temática relativa à formação de professores e, principalmente, abordar, a partir de levantamentos e comparações, temas outros que podem corresponder a lacunas ou serem silenciados em termos de pesquisas. Tais estudos também sinalizam a diversidade metodológica empreendida nos trabalhos e a necessidade de pesquisas, por exemplo, do tipo longitudinal. André (2002) reforça a importância desse tipo de pesquisa para que se obtenham dados consistentes que possam referenciar não só práticas, mas também políticas educacionais.

## **2.2 – Trajetórias formativas docentes**

Considerando-se a abordagem do desenvolvimento profissional docente, que concebe a formação de professores como um caminho contínuo, diversos autores da área defendem que tal desenvolvimento parece ser marcado por etapas ou trajetórias que lhe atribuem processos formativos e momentos de aprendizagem construtiva da / na / e além da carreira profissional (LANGHI e NARDI, 2012). Tais etapas são apresentadas com diferentes terminologias. Pacheco (1995), por exemplo, cita algumas delas como sinônimos: trajetória profissional, formação contínua, processo de formação e itinerário formativo. Garcia (2009) apresenta termos semelhantes: percurso formativo ou ciclos vitais dos professores.

Nessa perspectiva, tornar-se docente implica percorrer uma trajetória de vivências profissionais, reconhecendo que tal ato é, ainda segundo Pacheco (1995), individualizado, personalizado, diferenciado, e que depende de suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, interesses e expectativas, com diversas influências e interações complexas.

Partindo do pressuposto de que a formação do futuro professor tem início bem mais cedo que sua formação acadêmica (também denominada por alguns autores de formação inicial), Silva (2000) sustenta que as situações vividas pelo profissional da educação antes mesmo de escolher essa carreira influenciam o seu modo de ensinar. De fato, os milhares de horas vivenciadas como aluno o faz assimilar, interiorizar e construir saberes e conhecimentos que serão reproduzidos no momento em que atuarem como professores (PACHECO, 1995).

Tardif e Raymond (2000) reiteram essa ideia ao afirmar que a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216), ou seja, a visão que os professores possuem sobre o ensino remonta suas experiências enquanto alunos.



Conforme apontado por Langhi e Nardi (2012), ao longo do percurso como aluno, ele se confronta com uma diversidade de professores e inúmeros estilos de ensinar, e tais aspectos (positivos ou negativos) se fazem presentes quando se torna efetivamente um docente.

Além disso, resultados de pesquisas apresentados por Tardif (2004) mostram que a vida familiar e as pessoas significativas com as quais se tem convívio também apresentam-se como uma fonte de inspiração muito importante, capaz de sugerir as concepções do sujeito acerca do ensino e da aprendizagem; e que tais fontes pessoais de saberes são chamadas de fontes pré-profissionais do saber-ensinar, e podem influenciar, inconscientemente, os candidatos à docência quando vierem a ser professores.

Ao vivenciar essas fases da vida, carregadas de experiências pré-profissionais, o futuro docente (muitas vezes ainda sem saber que escolherá tal carreira profissional) internaliza conceitos e concepções muito antes da chamada formação acadêmica ou inicial, a qual ocorre, em geral, mediante a realização de um curso de graduação. Diante desse contexto, optou-se, neste trabalho, por denominar a fase experienciada antes do ingresso em um curso universitário de *trajetória formativa docente inicial* (LANGHI e NARDI, 2012).

A partir do momento em que o sujeito faz sua opção pela carreira docente e se envolve em um curso de graduação, cujo objetivo é a formação profissional de professores, fases diferentes são experimentadas. Para Pacheco (1995), ao participar de um curso de formação de professores, ele se torna um aluno futuro-professor, ou como Tardif (2004) acertadamente denomina, um professorando. Essa etapa abrange uma preparação formal mais intensa e característica de sua pretendida profissão, mediante um plano curricular previamente determinado, o qual envolve concepções normatizadas sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, considerando-se os processos formativos vivenciados na fase pré-profissional,

optou-se, neste estudo, por denominar a formação acadêmica, ou seja, aquela oriunda de cursos de graduação, de *trajetória formativa docente intermediária*.

Nesta preparação para a futura profissão ocorre a construção de saberes que não serão imutáveis, pois a formação acadêmica constitui apenas uma das fases da profissionalização docente (GARCIA, 1999). Como mostram Pérez Gómez (1997), Zeichner (1993) e Garcia (1999), isso se deve ao fato de os saberes da profissão docente serem parte de um *constructo*<sup>25</sup> que é constantemente transformado e aprimorado pelo próprio professor durante a sua prática.

Essa trajetória formativa docente intermediária, que abarca as etapas do curso de formação de professores e o estágio, precede uma das mais inquietas fases da vida profissional, denominada neste estudo de *trajetória formativa docente na carreira*. Nesse período, os professores principiantes costumam enfrentar dificuldades relativas à adaptação no ofício de ensinar (LANGHI e NARDI, 2012).

Ainda que a ação de aprender a ensinar seja um *continuum*, ela é caracterizada por uma interrupção significativa, através da passagem da posição de aluno para professor. Muitas vezes, nessa descontinuidade, ocorre uma crise entre os ideais que foram elaborados durante a formação de professores e a realidade da vida cotidiana da sala de aula, o que é confirmado pelas tensões e sentimentos de insegurança que o professor iniciante manifesta ao vivenciar os seus primeiros dias de trabalho (GARCIA, 1999 e 2010).

Conforme explicitado por Tardif e Raymond (2000),

esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou, ainda,

---

<sup>25</sup> Aqui entendido como "construção mental ou síntese feita a partir da combinação de vários elementos". Dicionário Priberam da Língua Portuguesa  
<<http://www.priberam.pt/dlpo/constructo>>.

“choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226).

É um período de intensa aprendizagem, além de ser uma fase de adaptação profissional. Ressalta-se que as características que distinguem um iniciante de um profissional experiente podem ser claramente observadas, segundo alguns autores, nos primeiros três a sete anos de docência. Para Garcia (1999), nos primeiros anos de exercício profissional, os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência. De maneira complementar, Tardif (2004) apresenta os três ou cinco primeiros anos de carreira como uma fase crítica, uma vez que esse choque com a realidade pode provocar períodos de questionamento, conformações, lamentações, ou até mesmo desistência.

A fase do professor experiente é considerada o último percurso da sua aprendizagem profissional, e aquele que subsiste por mais tempo. Entretanto, é preciso reforçar que a sua formação para a profissão docente se mantém inconclusa, pois o aprendizado do professor nunca cessa (PACHECO, 1995).

Cabe destacar que aquilo que o professor sabe a respeito de si, dos alunos, da disciplina, do currículo e dos métodos de ensino, não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contato com situações práticas, ponderadas e refletidas (LANGHI e NARDI, 2012). Nesse sentido, Mizukami *et al.* (1996) reiteram que a aprendizagem de como ser professor e de como ensinar, ocorre, em grande parte das vezes, nas situações de sala de aula.

A carreira profissional do professor é caracterizada por circunstâncias intrincadas e ímpares, as quais demarcam ações e decisões que vão, ao longo do tempo, compondo e edificando a sua “personalidade profissional” (TARDIF, 2004), ou como denominam Mizukami *et al.* (1996) suas sínteses pessoais.

Estes momentos, na maioria das vezes, se traduzem em problemas que não encontram respostas pré-elaboradas (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Segundo Contreras (2002), as situações educativas são singulares, não sendo possível uniformizar ou generalizar os processos educativos. Nesse sentido, os momentos de inquietação vivenciados pelo professor em exercício não conseguem ser previstos e trabalhados durante a formação acadêmica, que procura introduzir o futuro professor à profissão de ensinar. Por essa razão, afirma-se que essa formação não consegue atingir os objetivos de entregar para a escola um profissional pronto e acabado a fim de cumprir o seu papel como educador.

Num cômputo geral, a trajetória de vida acaba por balizar um acúmulo de conhecimentos próprios da profissão docente, baseando-se em um construto pessoal, com teorias particulares, que os professores passam a ter ao longo de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (LANGHI e NARDI, 2012). Conforme apontado por Schön (1987), as teorias particulares e concepções dos professores podem estar arraigadas no pensamento do professor, aludindo seus anos enquanto estudante, e sua mudança implica um processo de autoconsciência e auto-reflexão.

É relevante destacar que o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e das finalidades de seu trabalho. A reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades, e reconhece que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008).

Nesse contexto, trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação

do professor (IMBERNÓN, 2010). Assim, reafirma-se que a formação do professor é contínua e ininterrupta.

### **2.3 – Profissionalidade docente: identidade e saberes dos professores**

Diante do exposto, tem-se que a formação de professores desempenha um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Todavia, há aproximadamente duas décadas, não se tinha essa compreensão. Segundo Nóvoa (1995), a concepção que se tinha acerca da formação docente

ignorava, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p.24).

Mais recentemente, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. Tais pesquisas denotam grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas. Conforme argumentado por André (2009), “conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possam delinear estratégias efetivas de formação” (ANDRÉ, 2009, p. 51).

De acordo com Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio em oposição às pesquisas anteriores, as quais acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa mudança no foco das investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. Esse autor acrescenta ainda que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Assim, conforme explicitado, passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em consideração os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Além disso, tem sido privilegiada a figura do professor como profissional reflexivo, que está constantemente revendo suas ações. Em relação a isso, Nóvoa (1995) aponta que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tal abordagem é corroborada por Gatti (1996), que afirma que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências pessoais. Nas palavras da autora, a identidade do professor é

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Com base nesse entendimento, deve-se enfatizar que os movimentos sociais de educadores, assim como as associações e sindicatos dessa categoria profissional são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

De maneira complementar, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam a especificidade dos alunos, bem como a situação sociocultural destes e, ainda, suas histórias de vida, como outro aspecto importante na constituição da identidade profissional do professor, afirmando que

a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro, – que é o aluno – [...] aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 60).

Caldeira (2000) reitera essa visão ao sustentar que a identidade profissional docente constitui-se na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e

constitui-se num processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Nessa perspectiva, Caldeira (2000) defende que o processo de elaboração da identidade docente não é algo estático, mas dinâmico, que se vincula a uma permanente construção, desconstrução e reconstrução de seus elementos, o que demanda redefinições constantes, dependendo do contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram.

Porém, segundo a referida autora, o modo como esses elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais relaciona-se às referências experienciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuem para a constituição dessas características identitárias nos profissionais. Diniz-Pereira e Fonseca (2001) comungam dessa ideia e explicitam que tais referências experienciais dizem respeito às:

práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 63-64).

Nesse sentido, os autores citados explicam que a identidade docente vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação acadêmica, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Para eles,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir



da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 59).

Diante desse contexto, ressalta-se que a prática é entendida como mais que apenas um agir, incluindo aí o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001).

Suplementando essa concepção, os referidos autores argumentam que, quando ocorre uma ausência de identificação entre sujeitos e instituições, em alguns casos, isso pode dificultar a formação dos elementos identitários que são construídos na formação profissional. Entretanto, em outras situações, isso pode desencadear um esforço de transformação da prática, pela reflexão crítica e pela vivência de alternativas geradas por essas reflexões.

Seguindo esse raciocínio, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) defendem ainda que as relações estabelecidas pelos sujeitos com as instituições escolares – que, por sua vez, têm objetivos educacionais distintos, sua própria história e seus processos particulares de constituição identitária – parecem ser outra faceta importante na construção da identidade profissional docente.

Sob essa ótica, tais relações são mediadas, entre outros, por elementos identitários construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem também desempenhar uma função importante no processo de fabricação do 'ser professor'. De acordo com essa visão, a escola é concebida como um espaço de formação para o professor, e o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e coautor das práticas pedagógicas.

Frente ao exposto, e no intuito de se analisar a formação de professores a partir da valorização de suas conjunturas, os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, na tentativa de

se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Assim, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Deve-se esclarecer que, neste estudo, atribui-se à noção de “saber docente” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores. Além disso, é importante ressaltar que a relação dos professores com os saberes constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou experiencial? Segundo Nóvoa (1995), é na resposta a essas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, p. 27).

Dentre os estudos estrangeiros que têm servido de referência para as pesquisas brasileiras, colocando em evidência diferentes tipologias e apresentando a complexidade e o caráter polissêmico os quais envolvem a noção de saber docente e, nesse sentido, dos saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica, destacam-se aqueles desenvolvidos pelos pesquisadores do *Centre de Reserche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante*. Segundo Tardif *et al.* (1991),

quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF *et al.*, 1991, p. 219).

Os autores apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da

competência profissional. De um modo geral, enfatiza-se a importância dos saberes da experiência que

surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF *et al.*, 1991, p. 234).

A partir de resultados de pesquisas sobre o trabalho docente, Tardif (2000) apresenta algumas constatações que possibilitam caracterizar os saberes profissionais dos professores. De acordo com esse autor, esses saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.

Uma primeira constatação dessas características diz respeito ao fato de que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Como mencionado, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, da vida escolar. Ressalta-se que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. É a fase dita de exploração, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício (HUBERMAN, 2000). Para além, eles são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2000).

De forma geral, o tempo constitui um fator de extrema importância para se compreenderem os saberes dos trabalhadores de forma geral. Na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, então se pode considerar que

os saberes necessários à realização do trabalho, de acordo com cada ocupação, são progressivamente construídos e dominados (TARDIF, 2000).

De acordo com Tardif (2000), outra característica intrínseca aos saberes profissionais dos professores é que tais saberes são variados e heterogêneos. Primeiro, porque eles provêm de diversas fontes. Além disso, eles não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Finalmente, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, raramente se trata de saberes formalizados e objetivados, mas de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, que não se dissociam das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Isso se deve ao fato de os saberes profissionais dos professores estarem a serviço da prática pedagógica, e é nela que assumem seu significado e sua utilidade.

Por fim, Tardif (2000) argumenta que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho, quais sejam: o fenômeno da individualidade, pois, embora trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem; o componente ético e emocional inerente ao saber profissional, uma vez que o ensino produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente (desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das conseqüências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar).

Após essa contextualização a respeito da formação docente, tanto no que se refere a 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 educador para a EJA no Brasil.

#### **2.4 – Formação docente na Educação de Jovens e Adultos**

Conforme explicitado no capítulo anterior, o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Como constatado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB 5692/71<sup>26</sup> tem um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com

---

<sup>26</sup> BRASIL (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96<sup>27</sup>, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

Nessa perspectiva, na medida em que o movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA torna-se imprescindível. Ao discutir a educação como direito, não há como e nem porque desconsiderarmos os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades que, em última análise, devem estar sintonizados com cada proposta educativa, o que nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Mas, se não é uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas

---

<sup>27</sup> BRASIL (2003). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)*, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do Art. 4º da LDB 9394/96, ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000<sup>28</sup>: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Todavia, em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constataram que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino.

Nos dias atuais, a realidade encontrada não é muito diferente. O que se verifica, no país, é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema “regular” de ensino, como constatado nos estudos de Soares (2008), Bedoya e Teixeira (2008) e Moura (2009). Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode prejudicar a qualidade do processo de ensino. Nesse

---

<sup>28</sup> BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (PORCARO, 2011).

Na visão de Soares e Simões (2005), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES e SIMÕES, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, mesmo se considerando que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. Para Soares e Simões (2005, p. 36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica (SOARES e SIMÕES, 2005, p. 36).

Somando-se a esse fato, conforme já ressaltado na introdução deste trabalho, a quantidade de pesquisas no meio acadêmico voltadas para a formação docente na EJA ainda é lacunar. A exemplo disso, nas últimas quatorze Reuniões Anuais da ANPEd (23<sup>a</sup> – 2000 a 36<sup>a</sup> – 2013)<sup>29</sup>, dos 320 trabalhos apresentados no GT-8 sobre Formação de Professores (entre comunicações e pôsteres), não foi encontrado nenhum sobre o campo da EJA. Tal assertiva é confirmada pelos estudos de Haddad (2000) e de Diniz-Pereira

---

<sup>29</sup> As relações dos trabalhos aprovados nas reuniões anuais da ANPEd, realizadas nesse período, estão disponibilizadas em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>.



(2006b), que nos alertam que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente na EJA, como se apresenta em outras modalidades.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, como citado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPEd<sup>30</sup> e da realização de cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA<sup>31</sup>, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

A fim de se tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA, uma primeira constatação que se apresenta é que se torna imprescindível re-conhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, e, conseqüentemente, uma política específica para a sua formação.

Em síntese, é o que propõe Arroyo, ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”

---

<sup>30</sup> Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (que antes funcionava como Grupo de Estudo, e foi aprovado em definitivo como Grupo de Trabalho pela Assembléia Geral na ANPEd, em 1999).

<sup>31</sup> Os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO), 2010 (Porto Alegre/RS), 2012 (Brasília/DF) e 2015 (Campinas/SP). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: SOARES, 2006; MACHADO, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2011. Já os artigos apresentados durante o IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de EJA estão publicados na Revista Lugares da Educação, vinculada ao Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB). Em relação ao V Seminário, realizado entre 13 e 15 de maio de 2015, os trabalhos aprovados ainda não haviam sido publicados até a finalização desta tese. Para maiores informações sobre esse último evento, acessar <<http://seminarioeja2015.blogspot.com.br/2015/01/v-seminario-nacional-sobre-formacao-de.html>>.

(ARROYO, 2006, p. 23). Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador (OLIVEIRA, 2001; VÓVIO, 2010).

Verifica-se, portanto, que outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Para além, conforme argumentado por Arroyo (2006), ressalta-se que a construção dessa teoria pedagógica vincula-se às grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura; nessa perspectiva, reconhece-se, inclusive, como nos lembra Freire (1978), que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

Coerente com essa questão, é importante que os educadores da EJA percebam e considerem os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis, não têm se adequado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao

legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação.

Tal concepção é reiterada por Machado (*apud* PORCARO, 2011, p. 51), que argumentou, em fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontada por Freire<sup>32</sup>. Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça

---

<sup>32</sup> Para maior aprofundamento, vide nota 2.

pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos).

Feita essa discussão teórica acerca da formação docente, sobretudo na EJA, cabe verificar como essa questão tem se apresentado na prática. Para tanto, nos capítulos seguintes serão abordadas a sistematização e a análise dos dados empíricos referentes à pesquisa.

### **Capítulo 3**

#### ***Educadores de Jovens e Adultos: identidade docente em construção***

*“Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1992b: 11)*

Os capítulos que se seguem dedicam-se à análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Com a finalidade de analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos neste estudo, foi imperioso conhecer os educadores de jovens e adultos nele envolvidos. Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca a importância de se dar voz a 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).

Retomando dados explicitados no capítulo sobre as orientações metodológicas deste trabalho, vale reiterar que os 18 professores que compuseram a amostra deste estudo foram selecionados com base nos seguintes critérios: diversidade em relação às formações acadêmicas, aos tempos de atuação na EJA e às áreas do conhecimento em que atuam, considerando-se os três turnos da escola.

Como referido, a análise das entrevistas, enfim, das vozes desses sujeitos acerca de sua formação, de seu trabalho, de sua relação com seus pares, entre outros fatores, não partiu de categorias estabelecidas *a priori*, mas da 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.

Dessa forma, este capítulo apresenta parte das interpretações do material coletado durante as entrevistas realizadas com os docentes, cujos resultados foram organizados em três categorias empíricas, quais sejam: as trajetórias formativas dos educadores entrevistados; o ingresso desses

educadores na EJA; e a atuação nessa modalidade de ensino como processo formador.

### **3.1 – Trajetórias formativas dos educadores: o caminho se faz no caminhar**

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155). Essa afirmação de Paulo Freire retrata uma importante questão levada aos educadores entrevistados: as trajetórias formativas vivenciadas por esses professores, especialmente diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação. Pelo que se pode verificar nos relatos obtidos, esses caminhos são diferentes, demonstrando uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para sua concretização.

Abordando os caminhos trilhados para sua formação acadêmica, ressalta-se que, pelo que se pode observar, a realidade da formação dos educadores de jovens e adultos envolvidos na pesquisa é, conforme já apontaram Machado (2008), Arroyo (2006) e Soares e Simões (2005), a de um profissional que traz uma formação em cursos de graduação – sobretudo em licenciaturas –, como demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 2 – Formação acadêmica da amostra selecionada para a pesquisa**

<b>Turno</b>	<b>Professor(a)</b>	<b>Formação</b>	<b>Titulação</b>
Manhã	Alfredo	Matemática e Engenharia Civil	Graduação
	Lívia	Engenharia Química	Mestrado
	Maria Fernanda	História	Especialização
	Beatriz	Ciências Biológicas	Especialização



	Daniela	Farmácia	Especialização
	Lúcia	Belas Artes	Especialização
Tarde	Luciano	Matemática	Especialização
	Rogéria	História	Especialização
	Clarice	História e Direito	Graduação
	Ludmila	Letras	Mestrado
	Lindalva	Estudos Sociais e Geografia	Especialização
Noite	Dalmo	Engenharia Industrial Elétrica e Física	Mestrado
	Madalena	História	Doutorado
	Marilda	Matemática	Especialização
	Renato	História	Especialização
	Carolina	Letras	Mestrado incompleto
Direção	Bernardo	Matemática	Mestrado
	Patrícia	Geografia	Graduação

Fonte: Material empírico produzido durante o trabalho de campo da pesquisa (entre março de 2012 e julho de 2013)

Em relação a esses dados, é oportuno esclarecer que os poucos educadores que se graduaram apenas em cursos de bacharelados, tais como Engenharia Química e Farmácia, acabaram realizando a formação pedagógica posteriormente, habilitando-se, dessa forma, para o exercício do magistério. Outro aspecto que merece destaque: 15 dos 18 sujeitos que compuseram a amostra deste estudo fizeram cursos de pós-graduação, seja *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Apesar de nenhum desses cursos terem abordado o campo da EJA, esse fato reforça a hipótese da busca pessoal desses educadores pelo aprimoramento de sua prática docente, uma vez que esses cursos possibilitam que o professor supra possíveis lacunas de sua formação acadêmica, ao mesmo tempo em que oportunizam o aperfeiçoamento em sua atividade profissional.

De acordo com Tardif (2004), considerar as vivências que antecedem a formação acadêmica e que sem dúvida influenciam e corroboram para a

formação dos futuros professores, favorece a compreensão sobre a configuração da profissionalidade docente desses educadores. Tal assertiva é corroborada por Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 58), que defendem que “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente”.

De maneira complementar, Huberman (1995) alega que

a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu [...]. Em estudos mais recentes, [essa escolha] surge como um momento chave, um momento de “transição” entre duas etapas distintas da vida (HUBERMAN, 1995, p. 40).

O referido autor afirma, ainda, que essa opção pela profissão, sobretudo em se tratando do magistério, nem sempre é fácil. Com efeito, escolher significa eliminar outras possibilidades. Desse modo, reitera-se que o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o sujeito vive (GATTI, 2010).

Como se sabe, um dos primeiros passos para a construção da identidade docente decorre de uma opção deliberada de um sujeito em se constituir como professor. No entanto, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sublinham que esse desejo é cada vez mais raro entre os jovens que ingressam nos cursos de licenciatura.

Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcado por sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade [...]. O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério. Como sabemos, muitos cursos ainda

privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. Estas concebidas, na maioria das vezes, apenas como apêndice dos primeiros, não têm, em muitos casos, identidade própria. Mesmo aqueles cursos que são reconhecidamente de licenciatura assumem feições de um curso de bacharelado, colocando em dúvida qual o tipo de profissional que ali se pretende formar. Soma-se a isso o fato de que muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior têm dificuldade de se enxergarem como professores, identificando-se como pesquisadores (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 58).

Colocados tais apontamentos, é interessante constatar que, ao escolherem o curso de graduação, a grande maioria dos professores-sujeitos desta investigação optou por cursos de licenciatura. Todavia, deve-se esclarecer que, de acordo com as falas dos docentes entrevistados, essa escolha pela licenciatura aconteceu, muitas vezes, pela identificação que os sujeitos tinham com a área e/ou por influência da família, mas não necessariamente pelo desejo *a priori* de exercer o magistério, o que pode ser exemplificado pelos relatos que se seguem.

Diante da limitação de opções em relação à futura profissão, a professora Rogéria escolheu o curso de licenciatura em História, por se identificar com a área, especialmente no que se refere ao conteúdo.

*Eu fiz magistério e formei em 1994. E como eu morava em cidade pequena, e acaba que em cidade pequena todo mundo é professora, não tem muita escapatória. Então [...], depois de um tempo, eu resolvi fazer a faculdade. Eu gostava de História, então eu fiz vestibular para História, licenciatura, em Varginha. (Rogéria, graduada em História, atua na EJA há três anos)*

Já o professor Luciano menciona a influência da família como um aspecto significativo nesse processo de escolha da profissão.

*Assim, é um pouco da história que a gente traz de vida, da história familiar e tal, então é bem interessante. Eu tenho a minha mãe que estudou no Instituto de Educação e formou-se para professora, mas, por incrível que pareça, ela não chegou a exercer a profissão. Já a mãe da minha mãe, a minha avó já falecida, vó Didina, ela sim foi professora. Então quando chega naquela época de estudante de decidir o que fazer, de prestar o vestibular, o que a gente ia seguir e tal, eu me lembro muito da minha família cobrar de eu ser um engenheiro. Eu cheguei até*

*a tentar uns vestibulares na UFMG, mas não fui aprovado. E nisso, essa minha avó, num belo domingo assim em casa de vó, ela falou: “Esse menino tem cara que vai ser professor”. E isso foi muito interessante e acabou ficando comigo. E depois eu acabei passando num curso na antiga FAFI, hoje UNI-BH, para licenciatura plena em Matemática. E foi um curso que eu me identifiquei muito bem porque eu tenho facilidade para a área das Ciências Exatas. (Luciano, graduado em Matemática, atua na EJA há 23 anos)*

Saraiva e Ferenc (2010) ressaltam a identificação com a área e a influência da família como elementos importantes na escolha do curso. Todavia, como observa Nogueira (2004), as pesquisas sobre o tema apontam que, por mais que esse tipo de escolha possa parecer, à primeira vista, uma questão mais individual, definida de acordo com interesses, gostos e afinidades, a influência social não pode ser desconsiderada. Nesse aspecto, mesmo sem ter a intenção de generalizar, é preciso ponderar, uma vez que não se pode, ingenuamente, concluir que esses indivíduos escolheram seus cursos porque gostavam dos objetos de estudo abarcados em suas atuais áreas de atuação. O gosto manifestado pelos sujeitos é uma construção social diretamente relacionada às oportunidades e aos constrangimentos objetivamente enfrentados.

Somando-se a tais proposições, chama a atenção, ainda, o fato de que oito dos 18 professores entrevistados declararam não ter escolhido o magistério como primeira opção para atuação profissional. Cabe mencionar que para esses educadores, lecionar acabou sendo uma alternativa diante das dificuldades encontradas em seguirem as profissões almejadas. Tal situação reafirma as constatações de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) acerca das representações do educador em relação a sua profissão:

A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 58).

Um exemplo disso é a trajetória do professor Alfredo, que optou por fazer um curso de licenciatura porque, por ser em período parcial, lhe possibilitaria trabalhar concomitantemente à sua realização.

*A minha trajetória é a seguinte: na época em que eu ingressei na faculdade, em 1983, eu almejava o curso de Engenharia. Só que lá não tínhamos o curso de Engenharia noturno. O curso era período integral, e, digamos assim, o meu poder aquisitivo não me permitia... Eu teria que trabalhar para estudar. Então foi uma opção... Como eu gostava de Matemática, sempre fui um bom aluno nas Ciências Exatas, então eu pensei: eu vou fazer Matemática, que era apenas um período. E como algumas disciplinas são comuns, depois, futuramente, eu tento ingressar no curso de Engenharia. Vou eliminar algumas matérias, e talvez com isso eu consiga atingir o meu objetivo que é a formação na área de Engenharia Civil. E isso veio a acontecer posteriormente. (Alfredo, graduado em Matemática e Engenharia Civil, atua na EJA há cinco anos)*

O relato anterior reflete a necessidade de se ajuizar que, mesmo entre aqueles que escolhem um curso de licenciatura, que prepara para o exercício da docência, a identidade profissional que se constrói nesse curso não é, necessariamente, a de professor (DINIZ-PEREIRA, 2007).

No caso das professoras Daniela e Lindalva, os cursos de graduação escolhidos não foram na área das licenciaturas. Entretanto, em certo momento de suas atuações profissionais, a docência constituiu-se como uma opção frente às instabilidades vivenciadas profissionalmente, conforme se verifica nas narrativas subsequentes:

*Eu já me aposentei, mas eu sou perito criminal e trabalhei no Instituto de Criminalística, no laboratório de biologia, com DNA. [...] E na polícia, que teve uma época de salário muito ruim, a maioria dos peritos teve que buscar outra coisa. Aí eu fiz concurso no Hospital das Clínicas, trabalhei lá como técnica de laboratório porque eu fiz COLTEC. Depois, a médica que trabalhou comigo foi para o Hospital Belo Horizonte e aí me chamou para trabalhar lá com ela, como bioquímica... Fiquei lá um tempo bom. Então eu trabalhava na polícia, também dentro da minha área, e lá como bioquímica. Depois eu tive um problema de saúde, eu tive que sair da área técnica, não podia mais mexer com microbiologia. Aí eu fui trabalhar na coleta, mas não tem nada pior do que você não ter bancada (risos). Aí eu falei: “não vou ficar”. [...] Então eu fiz o concurso da Prefeitura, porque, assim, foi meio que “Maria vai com as*

*outras”... Minhas colegas todas da perícia falando: “nós estamos fazendo licenciatura”, e todo mundo fazendo concurso da Prefeitura. “A gente trabalha meio horário e mais meio horário, dá para levar”. E eu falei: “ah, então eu vou fazer isso também” (risos). (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 15 anos)*

*Eu me formei em Engenharia Química pela UFMG. Depois trabalhei durante dois anos dentro da UFMG, chefiando um laboratório de pesquisa que tinha um convênio com a ACESITA. Depois, a área de pesquisa ficou ruim no país e eles dispensaram o pessoal. E eu que nunca imaginei que eu fosse dar aula, porque eu comecei na Federal fazendo Química e mudei pra Engenharia Química, porque eu achava que eu não tinha jeito pra dar aula. Apareceu a oportunidade pra eu dar aula, e eu fiz um curso de formação de professores no CEFET-MG. (Lindalva, graduada em Engenharia Química, atua na EJA há cinco anos)*

As circunstâncias relatadas trazem à tona um problema há muito discutido: a falta de atratividade da carreira docente, o que pode ser relacionado ao fato de essa ser uma profissão desvalorizada social e financeiramente, conforme assinalado por Gatti *et al.* (2010).

Outra questão significativa revelada pelas falas dos professores entrevistados, e para a qual se deve atentar, é o fato de que em nenhuma das situações houve uma formação específica na área da EJA, considerando-se que nem um dos cursos frequentados por esses docentes abarcou, em seus currículos, componentes que tratassem das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Nas falas desses professores, fica explícito que, em sua formação, os cursos em que se licenciaram não ofereceram a preparação necessária para o trabalho em turmas de EJA. Assim, esses educadores acabam por trabalhar sem uma formação para o campo específico de sua atuação. Essa realidade é elucidada nos depoimentos seguintes.

*Na minha graduação eu nunca tive nada, nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. (Dalmo, graduado em Engenharia e Física, atua na EJA há 20 anos)*

*Nada oficial... Eu não tenho nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos. Depois [que começou a trabalhar na EJA] é que eu comecei a ler sobre o assunto, procurar mais materiais e alguns cursos que pudessem contribuir. (Lúcia, graduada em Artes, atua na EJA há 12 anos)*

Além da ausência de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, a professora Madalena relata, também, a tensão e a insegurança vivenciadas no início de sua carreira docente pelo fato de os alunos serem bem mais velhos que ela.

*Quando eu vi aquele povo... Porque assim, os primeiros eram pessoas bem mais velhas. Eu entrei lá com 25 anos e [os alunos] eram funcionários da Rede Municipal que precisavam se escolarizar, então era gente bem mais velha. E eu não tinha tido nenhum tipo de discussão sobre isso na faculdade, então fiquei muito assustada, sem saber muito bem o que fazer. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Uma hipótese para esse desconhecimento por parte dos professores entrevistados em relação à EJA reflete, possivelmente, a marginalidade ocupada por essa modalidade de ensino nos cursos de formação, seja pela pequena ou nenhuma oferta de disciplinas que tratam desse campo, seja pela falta de oportunidades de, quando alunos da graduação, realizarem estágios e/ou pesquisas nesse contexto. Algumas implicações dessa lacuna já haviam sido problematizadas por Soares e Vieira (2009), ao argumentarem que

a ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação / autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 156).

Ademais, é importante destacar que o foco desses cursos de licenciatura acaba sendo mais voltado para a aquisição de conteúdos nas respectivas áreas do conhecimento. A professora Maria Fernanda tenciona essa problemática, como se pode observar na declaração a seguir:

*Durante o curso [de graduação], o conteúdo era muito fascinante, e não era o mais difícil de aprender. O mais difícil era encontrar uma forma de tornar o conteúdo palpável para os sujeitos que estavam do outro lado. [...] Como é que eu ia fazer*

*para ensinar? Tinha naquela época só um semestre do que eles chamavam de didática, metodologia do ensino. E eu até gostava muito de estudar isso, mas achava que era pouco. O que estava sendo abordado ali era pouco para eu trabalhar em uma sala de aula. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013) estabelecem que a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e as características físicas, cognitivas, afetivas, emocionais que compõem cada uma das faixas etárias devem ser estudadas nos processos de formação. Porém, verifica-se uma tendência de se priorizar o acesso aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, em detrimento das especificidades dos sujeitos (GATTI, 2011). Essa importante questão é retratada na fala de uma das professoras:

*Na faculdade só aprendemos conteúdos específicos. Sou excelente técnico, mas minha prática humana é péssima. Eu não aprendi na faculdade que as pessoas são diferentes e têm tempos diferentes. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 17 anos)*

Frente a esses apontamentos, reforça-se a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional dos docentes e dos demais profissionais da educação, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses profissionais, formados para a docência em conteúdos específicos, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA, necessitando de uma formação específica na área.

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013) tratam a formação do professor para atuação na EJA de forma muito ampla, não estabelecendo critérios específicos para a sua formação, como se pode verificar a seguir:

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias,



eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, **da educação de jovens e adultos**, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino. (BRASIL, 2013, p. 13. *Grifo nosso.*)

Apesar das pequenas inserções sobre esse assunto no texto das referidas Diretrizes, falta explicitação adequada e consistente de como esses elementos devem ser concretizados. Diante disso, fica sob a responsabilidade das instituições formadoras estabelecerem e organizar as competências específicas a serem trabalhadas e desenvolvidas para instrumentalizar os licenciados para o futuro exercício da docência nas diferentes modalidades de ensino.

A importância da reflexão sobre a EJA nos cursos de licenciatura é abordada por Franco (2010, p. 122), ao afirmar que

a ausência da reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo. (FRANCO, 2010, p. 122)

No que se refere aos cursos de licenciatura, destaca-se que, apesar do que já foi conquistado com a evolução do debate acerca dos principais problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, ainda há muito que avançar no que se refere à formulação de projetos político-pedagógicos para as licenciaturas que consigam, efetivamente, romper com uma visão simplista da formação de professores, negando a ideia do docente como mero transmissor de conteúdos (DINIZ-PEREIRA, 1999 e 2006a).

### **3.2 – Ser professor na EJA: uma questão de opção?**

Considerando-se que a docência não pode ser pensada fora da estrutura e das relações sociais de poder, Teixeira (2007) chama-nos a atenção para alguns elementos constitutivos do trabalho docente. Valendo-se da riqueza semântica do termo condição docente, ela identifica, por um lado, os pilares que sustentam a arquitetura dessa profissão; por outro, destaca os fios que compõem o texto e a textura da docência.

Condição docente é um termo semanticamente rico. Do latim *conditio*, o vocábulo condição tem origem no *condo – is conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kriois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro, se entende por *conditio* o estado, o status, a situação de um ser no conjunto da de realidades ou de um homem na sociedade. Este sentido está presente ao falar-se em “condição social” e tem sido muito explorado na expressão “condição humana”, entre outros de seus usos e significações (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

A autora usa o termo condição docente para designar tanto o que dá origem, que instaura, quanto o conjunto de realidades ou situações que envolvem o trabalho dos professores. Assim, falar em condição docente é, antes de tudo, falar de sua fundação e origem, das circunstâncias que a constituem como profissão. Falar em condição docente é delimitar os contornos que envolvem a historicidade do trabalho educativo levado a cabo por sujeitos socioculturais. Dessa maneira, a categoria condição docente permite-nos especular sobre as distintas circunstâncias em que são realizados os trabalhos docentes.

Diante de tais apontamentos, é pertinente refletir a respeito das seguintes questões: uma vez que a formação do professor recebida na graduação não contempla a EJA em seu currículo, o que leva o profissional a escolher a docência nessa modalidade de ensino? Por que e como os docentes entrevistados tornaram-se professores da EJA?

No intuito de se responder tais questionamentos e compreender as conjunturas que envolvem os docentes participantes desta pesquisa, é

imprescindível retomar e explicitar a forma como tem se dado a inserção desses educadores de jovens e adultos nesse campo de atuação, sobretudo levando-se em consideração a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

Uma primeira questão a ser abordada diz respeito ao fato de que 16 dos 18 educadores entrevistados iniciaram sua carreira docente como professor do ensino “regular”, atuando em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas públicas e/ou privadas, como se pode averiguar nas falas dos professores entrevistados que se seguem:

*Eu fui chamado no início de 91 e comecei a trabalhar na Escola Municipal Jonas Barcelos, no Barreiro, com Ensino Fundamental, na época de 5ª a 8ª série. (Alfredo, graduado em Matemática e Engenharia Civil, atua na EJA há cinco anos)*

*Eu comecei a dar umas aulas, poucas aulas, à noite no Pitágoras que era na Rua Timbiras. Tinha um curso à noite. Era regular tipo Ensino Médio. Então eu comecei dando aula, e também eu fazia uma atividade de auxiliar de coordenação no terceiro ano do Ensino Médio no Pitágoras e uma monitoria no pré-vestibular de português, atendia alunos lá. (Ludmila, graduada em Letras, atua na EJA há 23 anos)*

Conforme verificado nos estudos de Soares (2008) Bedoya e Teixeira (2008) e Moura (2009), reitera-se que esse dado é condizente com a realidade apresentada no quadro 1, uma vez que a grande maioria dos educadores entrevistados se graduou em cursos de licenciatura, sendo formados para ministrar aulas no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

Associado a esse aspecto, deve-se mencionar que a maioria dos sujeitos dessa pesquisa continua atuando, em seu segundo turno de trabalho, em escolas que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, percebe-se que, de modo geral, a docência em turmas de EJA configura-se como um complemento da jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003)

Tais constatações remetem-nos a um aspecto significativo e sobre o qual se deve refletir: o fato de a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) não oferecer concurso específico na área da EJA<sup>33</sup>, ou seja, todos os docentes são concursados para trabalharem no ensino “regular”. Frente a esse contexto, não se pode desconsiderar que essa realidade representa um dos fatores que dificultam a concretização de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

Segundo Nóvoa (1995), a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Vale lembrar que, segundo Pimenta (1996),

a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1996, p. 75).

Merece destaque o fato de dois professores terem relatado experiências anteriores ao seu ingresso em escolas supletivas da rede particular, conforme descrito a seguir:

*Surgiu a oportunidade de lecionar, foi num colégio particular ali no Carlos Prates, no Colégio Pedro II. A escola abriu um supletivo à noite e de manhã, e eu era professor de Física. Eram alunos adultos que tinham passado da época, abre aspas, correta, de fazer escola. Era legal também, o pessoal mais ou menos da minha idade, eu tinha vinte e poucos anos, então assim dentro de sala tinha muita gente mais velha que eu. Foi uma experiência legal, interessante. (Dalmo, graduado em Engenharia e Física, atua na EJA há 20 anos)*

*Eu fiquei um tempo no regular, e quando eu fui para Ibité, no SESI lá de Ibité, eu comecei na EJA lá à noite. Mas não era nem EJA, era suplência. Aí, na Prefeitura eu continuei no ensino regular, depois eu trabalhei um tempo na regional com a*

---

<sup>33</sup> A título de informação, citam-se alguns dos locais dos quais se tem notícia que já tiveram ou têm concursos específicos para a EJA: a Secretaria de Educação do Estado do Acre, além dos municípios de Porto Alegre (RS), Campinas (SP), Bauru (SP), Santo André (SP), São Bernardo do Campo (SP), Várzea Paulista (SP), Imperatriz (MA).

*Estelamaris, aí depois eu vim pra cá. (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)*

Em suas falas, eles apontam não terem tido dificuldades em relação a essas experiências, sobretudo considerando-se que o ensino supletivo era entendido na ótica da reposição de escolaridade (DI PIERRO *et al.*, 2001), como se pode perceber no seguinte relato:

*A gente pegava um programa na escola regular e transformava aquilo num programa de suplência, entendeu? Então a gente que elegia: “Esse conteúdo aqui é um conteúdo que não pode sair, a gente vai colocar”. E a gente foi fazendo o material assim, sem nenhuma proposta pra a gente seguir. (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)*

Entretanto, frente a essa realidade, há que se ponderar de que forma essas vivências anteriores no ensino supletivo impactaram a constituição da profissionalidade desses educadores no contexto da EJA. Ressalta-se que essa iniciativa de simplificar o conteúdo programático em função do menor tempo para a realização dos cursos denota que o trabalho era realizado numa perspectiva de *recuperação do tempo perdido*, ou seja, “o trabalho desenvolvido até então estava focado no conteúdo acadêmico a ser ensinado de forma rápida e eficaz e não tinha o aluno como sua centralidade” (SOARES; VENÂNCIO, 2007).

É importante reiterar que, apesar dos avanços no campo da política educacional, a EJA defronta-se historicamente com uma visão compensatória e de “tempo perdido”. Há a dificuldade, no plano das políticas públicas, de vê-la como direito. Mais ainda, de compreender que a mesma não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais mas, incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte (SILVA, 2009).

Outra dimensão relevante de ser considerada é o fato da EMJED ter sido fundada já com o propósito de atender ao público da EJA (na época, ainda supletivo). Devido a isso, alguns poucos professores que tiveram a referida

escola como primeiro local de trabalho acabaram vivenciando a docência nessa modalidade de ensino como primeira experiência profissional.

*Eu comecei a trabalhar nessa escola que eu trabalho até hoje, então foi o primeiro lugar que eu dei aula na minha vida. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

*Em 1990 eu formei e tinha passado no concurso. Em setembro de 1991 eu fui chamada pelo concurso e fui chamada para essa escola. Chamou-me a atenção porque a escola tinha sido aberta em julho, as primeiras turmas estavam se formando. Eu cheguei em setembro e a direção dessa escola, naquele ano, estava fazendo uma entrevista para selecionar quais professores iriam trabalhar nessa escola. Naquela época não era Educação de Jovens e Adultos, não é? Era Escola Municipal José Eloísio Domingues de Estudos Supletivos, tinha aquela história de seriação, de um ano em seis meses, ainda tinha essa discussão, e eles estavam fazendo uma entrevista com os professores, imagino eu, buscando um perfil adequado a esse público que era diferente. Então eu vim, fiz a entrevista, a gente tinha acabado de sair da faculdade. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Reitera-se que, para o professor, a formulação de concepções e modelos sobre o que sejam a identidade e o trabalho no magistério se inicia antes mesmo do seu ingresso nos cursos de formação profissional (TARDIF, 2002) e tem continuidade ao longo do seu fazer cotidiano na escola. Contudo, o período em que o recém-formado se insere na escola, na condição de professor, imprime uma marca fundamental na construção do seu auto conhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional.

Assim, o início da carreira se constitui como basilar no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Esse fato mostra-se bastante positivo ao se considerar que as bases dos saberes profissionais são construídas no início da carreira. Ressalta-se que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Essa fase é também marcada por intensas

aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão (GARCIA, 1999).

Quando indagados sobre como foi o ingresso desses professores na EJA, as respostas foram as mais variadas. Dos 18 docentes que compuseram a amostra desta investigação, cinco chegaram à EMJED no momento de sua fundação. Como já explicitado na caracterização da escola eleita como campo empírico deste estudo, ela foi fundada em setembro de 1991 para atender uma demanda de funcionários da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que precisavam concluir o Ensino Fundamental. Assim, a referida escola foi concebida como uma escola de ensino supletivo, sendo a primeira na RME-BH com o propósito de atender exclusivamente aos jovens e adultos trabalhadores, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

Frente a esse contexto, é oportuno mencionar que os primeiros professores encaminhados para a escola passaram por uma entrevista com a profissional que era diretora à época. Mesmo sem se lembrarem com precisão do conteúdo abordado nessa conversa, esses docentes relataram que tal medida teve como objetivo reunir um grupo com perfil “mais apropriado” para atuar com esse público, como descrito nas falas seguintes:

*Por incrível que pareça a diretora fazia uma entrevista com quem ia entrar aqui. Porque a escola ainda não existia, ela estava sendo criada, então ela tinha essa facilidade de poder montar o grupo de professores. (Ludmila, graduada em Letras, atua na EJA há 23 anos)*

Essa possibilidade de reunir um grupo inicial de professores para trabalhar com uma proposta pedagógica diferente, voltada para um público específico, é vista de forma bastante positiva por alguns docentes, como se pode ver no seguinte depoimento:

*E isso foi positivo. Porque pelo olhar de quem está organizando o projeto pedagógico de uma instituição, a gente consegue identificar que essa entrevista não estava excluindo as pessoas, mas estava dando uma noção do que seria esperado delas e do tamanho do envolvimento que era preciso ter para*

*se trabalhar nesse local.* (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)

Ressalta-se que, mesmo numa concepção de ensino supletivo, a realização dessa entrevista já denota a existência de algum tipo de preocupação no que se refere à necessidade de se considerarem as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino, como defendido por Freire (1978, 1992, 1999), Fávero (1999), Moura (2004) e Arroyo (2006). Cabe lembrar que nesse período da fundação da escola, no contexto das políticas públicas, a Constituição Federal de 1988 já estava em vigor, e a nova LDB 9394/96 já estava em debate, o que aponta para avanços, na prática, em relação à antiga LDB 5692/71.

Após a fundação, a entrada de professores na EMJED tem se dado como nas demais escolas da RME-BH, ou seja, por encaminhamento dos docentes de acordo com a disponibilidade de vagas. Cabe esclarecer que esse encaminhamento para as escolas pode acontecer por motivos diversos: no momento em que os professores são admitidos na Prefeitura (pós concurso); em situações em que os docentes ficam como excedente na escola em que estão lotados, devido à diminuição do número de turmas; mediante solicitação de transferência; dentre outros.

Diante dessas colocações, chamou a atenção o caso de duas professoras que, em situação de excedentes, escolheram a EMJED para trabalharem. De acordo com os relatos dessas docentes, o que as atraiu foi o fato de essa escola desenvolver uma proposta de trabalho diferente, voltada para um público específico, ou seja, jovens e adultos. As possibilidades ofertadas pelo novo, bem como seus desafios, foram preponderantes para a escolha delas.

*Eu passei por três escolas antes de vir para cá. Coincidia que eu era a última que chegava nas escolas, ficava como excedente. A última delas foi uma escola que estava funcionando aqui no prédio, e aí eu soube dessa escola, não é? Na época, a gente falava escola de ensino supletivo, então eu vim para dar uma olhada, ver como que era a escola, como*



*funcionava. Aí eu fiquei excedente de novo, e quando eu fui olhar tinha vaga nessa escola aqui, e eu tive interesse porque eram jovens e adultos, não é? Não era regular, era um projeto diferente. (Patrícia, graduada em Geografia, atua na EJA há 17 anos)*

*Eu estava excedente e apareceu uma vaga aqui que ninguém queria, porque é uma vaga dividida em três turnos. Educação de jovens e adultos, o material é diferente, o esquema de aula é diferente, o esquema era todo diferente, fora que o cargo era picado em três turnos... Então eu vim, era um desafio, e o que é mais complicado de certa forma me atrai. (Lúcia, graduada em Belas Artes, atua na EJA há 12 anos)*

Pelo que se observou nas entrevistas, em determinadas situações, a localização mais central da EMJED também foi um fator que pesou significativamente em relação à escolha, por alguns professores, dessa escola. A motivação desses docentes estava relacionada ao desejo de trabalharem mais próximos de suas casas, amenizando assim o cansaço e o estresse gerados pelos grandes deslocamentos no percurso diário entre casa e trabalho.

*Aí eu fui para a Nilton Lage, uma escola regular lá no Jardim Vitória. Mas era muito longe pra mim. Aí a minha chance de vir pra cá foi porque o marido de uma amiga minha dava aula aqui, ele é professor de português inclusive, dava aula aqui e ia voltar para São João. Então vagou e eu já tinha feito meu pedido de transferência. (Carolina, graduada em Letras, atua na EJA há 19 anos)*

*Eu moro na Centro-Sul, mas não tinha pintado nenhuma escola pra mim na Centro-Sul. Aí no dia de eu escolher a escola eu fui e não tinha escola, então eu voltei e fui pro sétimo andar trabalhar. Passou um pouco e uma das moças que trabalhava comigo falou: “Olha, acabou de chegar uma escola na Centro-Sul que é a Escola José Eloísio Domingues aqui, um andar embaixo da gente”. Eu falei: “Então eu vou pegar essas aulas”, e aí eu vim. Nem sabia que aqui funcionava uma escola. Já tinha três meses que eu trabalhava aqui no prédio e eu não sabia. Então calhou de eu vir para a EMJED e estou aqui. Então, meio assim, caiu, não foi escolha minha, caiu de eu pegar uma escola de jovem e adultos. (Renato, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)*

A professora Beatriz, após trabalhar por dois anos com a Gerente de Educação do Barreiro, optou por voltar para a sala de aula para não perder os

benefícios da aposentadoria especial de professor. Encaminhada pela referida Gerente, ela também escolheu a escola por estar localizada nas imediações de sua residência.

*Então eu falei com ela: eu gostaria que você arrumasse um lugar pra eu ficar, e eu gostaria que fosse próximo da minha casa. E ela me indicou pra vir pra cá, pediu que eu procurasse a [Gerente de Pessoal da SMED]. Tinha uma vaga aqui, era uma classe vaga, classe não, turma, aí eu trouxe o meu BM pra cá. (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)*

No caso da professora Daniela, a sua transferência para a EMJED aconteceu por intermédio de um assessor do então Prefeito do município. Ressalta-se que ela estava prestes a pedir sua exoneração, pois trabalhava em três locais diferentes e estava com grandes dificuldades de deslocamento entre eles.

*Eu cheguei aqui um dia e falei assim: “Eu quero um papel para assinar minha exoneração, porque eu não aguento isso mais, eu moro no Pompéia”... Eu não tinha carro, não dirigia e trabalhava de manhã na polícia, à tarde no Hemominas e a noite no Tirol. [...] Aí eu fiz um favor para uma pessoa que estava com um parente doente, um câncer no sangue, e ela precisava de um monte de exame e não tinha como pagar. Assim, quando a gente trabalha em laboratório conhece muita gente. Eu consegui para ela um monte de exame, ela fez tudo, acho que no final ela pagou um exame apenas, assim mesmo com custo baixo. Aí ela ficou super agradecida e falou comigo: “o que eu posso fazer para te ajudar?” Eu falei: “Olha, hoje quem pode me ajudar é só o Prefeito”. Ela falou assim: “o que você precisa?” Eu falei: “Sair da escola onde eu estou, que é lá no Tirol, ou eu vou sair da Prefeitura”. Ela falou assim: “Você me dá um tempo? Porque eu vou tentar te ajudar”. O tio do marido dela era assessor do Prefeito naquela época, aí eu consegui. Ela falou: “tem jeito de te tirar de lá, para onde você quer ir? Eu soube que tem uma vaga no Imaco”. No final a vaga que saiu foi para aqui, aí eu vim para cá. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 17 anos)*

Uma outra situação observada em relação ao ingresso na EJA é a de dois professores que, com o fim do oferecimento do Ensino Médio pela Prefeitura, foram remanejados para a EMJED, pois, atualmente, essa é a única escola municipal com oferta desse nível de ensino.

*O Marconi era uma senhora escola, tinha 25 turmas à noite de Ensino Médio, muito boa escola mesmo. Aí foi diminuindo, não é? Até acabar o Ensino Médio na Prefeitura, ir acabando e a gente sobrar na escola. E me transferiram pra cá, não tinha outro lugar, não é? E aqui eu comecei a trabalhar com EJA. (Alfredo, graduado em Matemática e Engenharia Civil, atua na EJA há cinco anos)*

Pelas falas desses docentes, fica explícito que não lhes foi dada outra opção, como exemplificado na narrativa que se segue:

*O que eu vou fazer? Não tem mais escola que tem Química, Física... Então quem está sobrando aqui sou eu e o (fulano) que é professor de Física e fica à noite. Então, o que acontece? Eles não vão mandar a gente pra lugar nenhum, eu não quero sair daqui pra ir para uma Secretaria. Eu prefiro estar na escola, até mesmo porque eu quero me resguardar com a questão da aposentadoria. Se você sai de sala de aula e entra num negócio desse é mais cinco anos que você tem que trabalhar. (Lívia, graduada em Engenharia Química, atua na EJA há cinco anos)*

Num percurso bastante diferente dos demais, a professora Rogéria, responsável por uma das turmas da EJA Externa<sup>34</sup> da escola, chegou à EJA após ter vivenciado uma série de experiências negativas, tanto como professora designada pelo Estado, quanto posteriormente como concursada pela Prefeitura, sofrendo, inclusive, ameaça por parte de alunos em algumas das escolas pelas quais ela passou. O desfecho da última ocorrência culminou no seu encaminhamento para a EJA, conforme relatado a seguir:

*Então eu falei com a diretora: “A única coisa que eu quero é sumir dessa escola e nunca mais por o pé aqui. Eu saio da Prefeitura, eu não fico nessa Prefeitura mais nem um dia se eu tiver que dar aula nessa escola!” (Rogéria, graduada em História, atua na EJA há três anos)*

A remoção da referida professora para a EJA foi uma alternativa proposta pela Gerência de Pessoal da SMED para que ela não pedisse exoneração da Prefeitura.

*Falei com uma outra pessoa que eles mandaram. Aí eles olharam para mim, viram minha situação de “Ai meu Deus, o que eu faço?” Ela falou: “Olha, tem EJA. Você tem magistério?”*

---

<sup>34</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as turmas da EJA Externa, vide nota 18.

*Aí eu falei: “Tenho!” “Então tem EJA, você quer EJA?” “Quero EJA!” Porque na hora que ela me colocou as opções lá, tinha uma pior que a outra. Aí eu perguntei: “Como que é a EJA?” “É alfabetização”, falou desse jeito para mim. Tinha uns outros professores lá escolhendo eu falei assim: “Como que é?” Aí a outra falou assim: “Nossa, eu dou aula em EJA, é bom demais, você vai adorar, pega.” Eu pensei comigo: “Jovens e adultos deve ser melhor do que aquele inferno que eu estava, não é? Mas alfabetização? Faz tempo que eu fiz magistério, será que eu vou dar conta? Quer saber... Seja o que Deus quiser. Eu vou enfiar a cara e vou dar aula, a gente dá um jeito”. Aí eles me encaminharam para cá [para a EJA Externa da EMJED]. (Rogéria, graduada em História, atua na EJA há três anos)*

Ressalta-se que a EJA se abriu como uma nova possibilidade de trabalho, por vezes desafiadora, para sete dos 18 professores entrevistados. Todavia, não se pode desconsiderar que o ingresso dos professores que compuseram a amostra desta investigação na EJA se deu, em sua maioria, por razões alheias ao desejo de se atuarem nessa modalidade de ensino.

Movidos por razões diversas, seja pela escolha da escola em detrimento da proximidade de casa ou pelo remanejamento compulsório ou intencional, dentre outras, tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que revela a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. Tal fato pode ser avaliado como um reflexo da descentralidade que a própria EJA ocupa nas políticas educacionais do município, o que inibe a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

### **3.3 – A atuação na EJA como processo formador**

Diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias que levaram os professores entrevistados a atuarem nessa modalidade de ensino, um ponto proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador.

A formação da identidade profissional docente dos professores de EJA depende fundamentalmente das práticas educativas e do contato com os estabelecimentos de ensino e com os educandos. Nessa perspectiva, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados. Assim, o tempo transcorrido aparece como um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente (TARDIF, 2004).

**Quadro 3 – Tempo de atuação na EJA da amostra selecionada para a pesquisa**

Turno	Professor(a)	Tempo de atuação na EJA
Manhã	Alfredo	2 a 5 anos
	Lívia	2 a 5 anos
	Maria Fernanda	Mais de 20 anos
	Beatriz	15 a 20 anos
	Daniela	10 a 15 anos
	Lúcia	10 a 15 anos
Tarde	Luciano	Mais de 20 anos
	Rogéria	Até 2 anos
	Clarice	Mais de 20 anos
	Ludmila	Mais de 20 anos
Noite	Lindalva	Mais de 20 anos
	Dalmo	15 a 20 anos
	Madalena	Mais de 20 anos
	Marilda	10 a 15 anos
	Renato	5 a 10 anos
	Carolina	5 a 10 anos
Direção	Bernardo	Mais de 20 anos
	Patrícia	15 a 20 anos

Fonte: Material empírico produzido durante o trabalho de campo da pesquisa (entre março de 2012 e julho de 2013)

A partir dos dados apresentados no quadro 3, pode-se constatar que três docentes ainda se encontram no início da carreira na EJA, ou seja, até cinco

anos de atuação (HUBERMAN, 1995). Como discutido, nesse período os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão.

Salienta-se o fato de que, nos primeiros anos de docência, se inicia a estruturação da prática profissional do docente. Esse período da carreira docente, chamada por Huberman (1995) de “exploração”, é responsável pelo início da edificação do “saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p. 14).

Cabe ressaltar que tais características apontadas pela literatura são pertinentes também em casos nos quais os professores atuam na docência há mais tempo, mas são recém-chegados à EJA. Isso porque essa sensação de início, com todas as implicações que lhe cabem, pode ocorrer cada vez que se troca de escolas ou de nível de ensino, por exemplo (GARCIA, 1999).

Por outro lado, 13 dos 18 professores selecionados para compor a amostra desta pesquisa atuam na EJA há mais de 10 anos. Esse dado revela que a maioria desses docentes possui certa bagagem de saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente. Tais saberes não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas da relação dos professores com o mundo, com o mundo de seu trabalho: a escola, a sala de aula, os alunos e outros professores (TARDIF, 2004).

De fato, conforme defendido por Pimenta (1996),

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho – [...]. É aí que ganha

importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática. (PIMENTA, 1996, p. 77)

Nesse contexto, é preciso enfatizar que muitos dos professores apontaram a prática pedagógica como espaço privilegiado de formação, conforme verificado nos relatos a seguir:

*Quando a gente faz a graduação nessa área, para caminhar para o magistério, você não aprende a ser professor. Você vai aprender é na prática mesmo. É aí que você vai encontrar a melhor maneira de trabalhar. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

*Quando eu cheguei aqui foi uma pancada! Eu tive que me readaptar completamente. [...] E sem preparo para ser um professor de EJA. Isso eu tive que aprender na prática. E hoje procuro, dentro do que eu aprendi na prática, fazer um trabalho que não é nem sombra do que o que eu fazia quando eu entrei. E acho que hoje eu consigo atingir mais os alunos. (Renato, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)*

Frente aos desafios encontrados, esses professores sentem-se despreparados, tendo em vista que, na maioria das vezes, recebem uma formação deficiente, dadas as lacunas existentes nas políticas específicas para a formação do educador que atuará especialmente na EJA. Assim, os caminhos formativos dos entrevistados estão associados a uma busca por conhecimentos, técnicas e experiências que possam ajudá-los na superação dos problemas enfrentados no início e no decorrer do seu trabalho com o público jovem e adulto.

*Aí eu me vi vindo trabalhar numa escola municipal, naquela época de estudos supletivos, uma escola nova e os estudantes tinham, simplesmente, muito mais do que o dobro da minha idade. Então eu fiquei com um pouco de frio na barriga, não é? Porque lá na faculdade não foi isso que eu aprendi, eu aprendi lá foi dar aula para adolescente, com um livro que tem uma sequência e aí eu falei assim: "Agora é hora de recorrer aos cursos de extensão que você fez e se juntar ao grupo da escola, porque também sozinho nem com os cursos você vai saber fazer muita coisa". (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Não tendo sido instrumentalizados para trabalharem com essa modalidade de ensino em seus cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Para além, a experiência que emerge da prática é valorizada como uma grande aliada da profissionalidade docente. Para Pimenta (2005), são esses saberes da experiência que ressignificam os saberes pedagógicos desses professores.

Ainda sobre essa questão, Severino (2003) argumenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessária a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2003, p. 76).

Nesse contexto, pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

*Todo trabalho que eu fiz com a EJA foi adquirido a duras penas [risos], não é? Com o meu esforço. Também uma coisa que facilitou é que no tempo do SESI eu comecei a produzir, porque lá eu dobrei, sabe? Um tempo eu estava na sala de aula e um tempo eu ficava produzindo material. E esses materiais eram*



*apostilas que a gente fazia para a suplência. Na época era suplência ainda, não é? Então, eu fiz parte do primeiro grupo do SESI que trabalhou com produção de material, aí a gente começou produzindo essas apostilas e assim, era tudo no peito e na raça, sem nenhuma orientação, nenhum modelo, não tinha nada assim de competências para a gente usar como orientação. A gente pegava um programa na escola regular e transformava aquilo num programa de suplência, entendeu? Criando esse material, então, a gente que elegia “esse conteúdo aqui é um conteúdo que não pode sair, a gente vai colocar”. E a gente foi fazendo o material assim, sem nenhuma proposta pra gente seguir. (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)*

Conforme apontado por Caldeira (2000), a identidade profissional docente constitui-se na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Sendo assim,

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p.2)

Complementando essa concepção de identidade docente, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explicam que ela vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Segundo os referidos autores, o fato de o educador se assumir como tal, optando por um curso que o credencie para o exercício da profissão, constitui-se no primeiro passo para a construção de sua identidade docente.

Nessa perspectiva, a formação da identidade profissional docente dos professores de EJA depende fundamentalmente das práticas educativas e do contato com os estabelecimentos de ensino e com os educandos. Assim, a identidade profissional docente é, a despeito das imagens e representações sociais, forjada em situação de sala de aula, com a instauração, de um lado, de um educador e, de outro lado, dos educandos. Segundo eles,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 59)

Alguns professores salientam tal problemática ao relatarem o início de suas trajetórias profissionais como docente, especialmente na EJA:

*Eu acho que eu não tinha nenhum preparo, porque quando você faz uma licenciatura do jeito que eu fiz é muito corrido. E eu pensava assim: 'o que eu vi de magistério foi lá no meu tempo de Instituto de Educação'. Mas nada se compara a você estar dentro de uma sala. E eu falei assim: 'eu vou ter que aprender aqui dentro'. [...] Agora o grupo de professores daqui mudou um pouco, mas assim, naquela época, sabe aquele grupo que se você não quiser ir você vai assim mesmo? Eles te levam, era um grupo bom que tinha muita garra, muito projeto, muita coisa. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 17 anos)*

*Só que aí, quando você chega lá, como é que você faz logo de cara? Você já tem que começar a trabalhar. [...] E a gente tinha o espaço da formação, da reunião que a gente aproveitava pra discutir e trocar experiências. Tinha gente com mais experiência do que eu na escola, isso ajudou muito e então fui vendo como é que as pessoas faziam, me inspirando no trabalho delas, vendo, escolhendo os materiais. Não tinha um material formatado, não tinha uma metodologia colocada que eu teria que seguir. Mas ao mesmo tempo em que isso assusta, é um ambiente extremamente estimulante, não é? (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Nessa perspectiva, a prática extrapola a simples ação, e inclui no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do

fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001).

Diante desse cenário, ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1999, p. 14), esse teórico nos convida a refletir sobre a postura dos educadores. Nesse sentido, é necessário que os docentes assumam-se como colaboradores<sup>35</sup> da produção do saber e compreenda que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, e sem ter a pretensão de esgotar a referida discussão, torna-se imperativo uma reflexão acerca da dialogicidade e suas contribuições para a formação dos educadores na EJA. Conforme apontado por Zitkoski:

O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais (ZITKOSKI, 2010, p. 118).

Em relação a isso, Freire mostra-nos que o ponto de partida desse diálogo está já na busca do conteúdo programático, em que estão implicados saberes diferentes que não devem ser impostos por ninguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo.

*O meu primeiro dia de aula é sentar com os meus alunos e [perguntar] ‘Quem é você, de onde você está vindo, há quanto tempo você está afastado ou não, onde você estudava no passado, o que você viu, o que você não viu, o que você espera ou não’... Enfim, é conhecer esse aluno, seja na escola particular, seja aqui na escola, e a partir daí eu faço o que eu chamo de combinados com os meus alunos. [...] A partir daí, vendo a demanda dele, vendo o que ele sabe o que ele não sabe, o que ele quer ou não, a bagagem que ele tem, a partir daí a gente poder fazer algum trabalho. É conversando mesmo,*

---

<sup>35</sup> Colaborar: aqui entendido como laborar junto, em prol de algo comum.

*é dialogando, é aproximando, ganhando esse aluno.* (Renato, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)

Frente ao exposto, deve-se ressaltar que a proposta de uma formação docente pautada nas premissas da dialogicidade encontra uma ampla argumentação, na medida em que seus fundamentos apóiam-se em pilares que norteiam uma educação humanizadora e para todos.

Analisados os aspectos relativos à construção da identidade docente dos educadores que compuseram a amostra dessa investigação, quais sejam: suas trajetórias formativas, seu ingresso no campo da EJA e os impactos de sua prática pedagógica como elemento formativo, é pertinente discutir, num contexto mais amplo, as especificidades do trabalho desses docentes, além dos aspectos facilitadores e/ou dificultadores de sua formação para o desenvolvimento do trabalho educativo.

## Capítulo 4

***Formação de educadores de jovens e adultos:  
alinhando contextos e tecendo possibilidades***

*“O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal,  
um sonho mais além do risco mesmo.” (FREIRE, 1995: 57)*

#### **4.1 – (Con)formação da Escola Municipal José Eloísio Domingues e do trabalho docente no âmbito da EJA**

Não se pode refletir a respeito do trabalho dos professores que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa sem compreender o contexto maior no qual estão inseridos, ou seja, a EMJED. Ressalta-se que, ao longo de sua existência, a escola vem passando por distintas fases em seu desenvolvimento, as quais foram rememoradas pelos professores entrevistados, sobretudo aqueles que estão na instituição desde a sua fundação.

Como mencionado, ela foi concebida como uma escola de ensino supletivo, a fim de suprir o pleito de funcionários da Prefeitura que precisavam concluir o Ensino Fundamental. Entretanto, chama a atenção o fato de que a fundação da escola, para além da certificação dos educandos, veio atender outra demanda implícita: o processo de socialização desses sujeitos, dimensão fundamental da educação.

*A escola surge em 1991, e eu via um esforço daquela gestão da Prefeitura em qualificar. Foi exatamente para isso que a escola surgiu: tinham vários funcionários da Prefeitura que tinham muitos anos de casa e que não tinham escolaridade. E aquela questão do Estado de fazer a prova, aquilo era um completo desanimador para esses funcionários. Porque eles não queriam só ter o título; na verdade, eles queriam ler e escrever melhor, conversar melhor e, principalmente, eles queriam ter a experiência de frequentar uma escola, de ter esse convívio social. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

De acordo com Sacristán e Pérez Gómez (2000), o processo de socialização na escola

deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade da escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 15).

Salienta-se que a proposta pedagógica da Escola Plural, publicada em 1994 e cujos princípios foram as referências centrais para a concepção da EJA no município de Belo Horizonte, abrange a aquisição de conhecimentos e, também, não secundariamente, a socialização de vivências e experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe. Contempla todas as vias de que os seres humanos se valem para conhecer, experimentar, construir e reconstruir a realidade, para se comunicar, interrelacionar, para socializar seus valores, manter a memória coletiva, etc. (BELO HORIZONTE, 1994).

Outro aspecto significativo e para o qual se deve atentar é que, desde a criação da EMJED, havia uma preocupação em refletir sobre o perfil dos alunos e suas especificidades no trabalho pedagógico.

*A gente via essa preocupação desde o início: “É preciso discutir quem são esses sujeitos e o que o nosso trabalho pretende alcançar. E não só a certificação deles, ela é o objetivo básico”.* (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)

Considerar a centralidade do estudante no processo educativo coloca o sujeito como protagonista da ação educativa. Mas por que centrar o processo educativo no educando? Ao discorrer sobre as especificidades inerentes à EJA, Arroyo (2006) afirma que não se trata de “qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). Nessa perspectiva, Silva (2013) alerta-nos que o interesse em evidenciar quem é o jovem e o adulto educando dessa modalidade de ensino não é novidade. Segundo a autora, pode-se afirmar que alguns pontos de vista vêm sendo construídos e, ao tomarem corpo, acabam “caracterizando” o traço geral desse jovem-adulto da EJA (SILVA, 2013)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Para maior aprofundamento acerca das especificidades que envolvem o educando da EJA, consultar: SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA**. Tese (Doutorado em



Diante desse contexto, considerando-se as especificidades dos sujeitos, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados não poderiam ser uma mera replicação daqueles destinados aos alunos do ensino “regular”.

*Tinha essa discussão na escola, que a gente não poderia reproduzir as práticas usadas na escola regular, os materiais etc. Que a gente teria que buscar materiais novos, isso foi uma discussão que sempre teve na escola, desde o início. (Clarice, graduada em História e Direito, atua na EJA há 23 anos)*

Cabe mencionar que, nessa fase inicial, a estrutura curricular da EMJED era organizada por disciplinas e previa a conclusão de cada série em seis meses. Diante da ausência de uma matriz curricular voltada para o público jovem e adulto, os conteúdos abordados eram escolhidos pelos próprios docentes. Todavia, para alguns professores, essa seleção estava ainda muito imbricada ao currículo do ensino “regular”, o que pode ser associado tanto à ausência de discussões sobre a EJA na formação recebida por esses educadores, quanto às suas experiências com a docência.

*Era, por exemplo, o segundo segmento do ensino fundamental em quatro semestres, cada semestre um ano. Então era bem nítido isso, sabe? E tinha esse recorte, essa referência do ensino regular. Então você tinha que escolher as matérias, as atividades que você ia fazer ali correspondente, tomando como referência o currículo da escola regular. E eu lembro que tinha gente que ficava apertado: “Mas como que eu vou dar essa matéria toda!”. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Destaca-se que para outros docentes, porém, esse modelo baseado no ensino “regular” havia sido superado. Nesse sentido, já era perceptível um movimento em relação à flexibilização curricular, como pode se observar nos relatos a seguir.

*O pessoal que já tinha superado isso falava: “Não gente, vocês não têm que comprimir matéria. Vocês têm que escolher aquilo que acham que é mais importante e tal”. Então, não tinha referência da escola regular em termos de sequência, dos níveis de ensino... Não tinha essa referência. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

*Estava muito mais na cabeça da gente. Mas é um aprendizado até a gente descolar disso. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Nessa perspectiva, a fala da professora Lindalva desvela uma reflexão bastante pertinente, sobretudo no contexto da EJA, demonstrando um esforço em aproximar os conteúdos da realidade vivencial dos educandos.

*Eu sempre busquei ajustar, adaptar e ver aquilo que é realmente essencial para o aluno. Aquilo que vai ser fundamental para ele dentro da Geografia, questões de orientação, coisas que vai fazer falta pra ele no dia a dia... Quer ver uma coisa besta? Tem aluno aqui que não sabe que tem números da rua que são pares e outros são ímpares... Ele não sabe, não conhece o traçado da cidade de Belo Horizonte, não sabe se localizar, se orientar dentro da cidade. Então eu acho que isso faz parte da Geografia, então não tem que ficar preocupado com formas de relevo, o relevo do Brasil, eu acho que não é por aí, você tem que perceber o quê? Se ele mora lá numa área de risco, numa encosta você tem que compreender que é um lugar perigoso e o porquê, não o quê que é granito, que é rocha disso etc., isso não vai ter utilidade pra ele. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

Frente a esse cenário, na ausência de materiais didáticos adequados para o público jovem e adulto, os professores eram incentivados a criarem seus próprios materiais pedagógicos. Conforme apontado por uma professora, ao mesmo tempo em que essa situação gerava certa insegurança no grupo de docentes, também os instigava a serem autônomos.

*Não tinha um material formatado, não tinha uma metodologia colocada, posta que eu teria que seguir, ao mesmo tempo em que isso assusta é um ambiente extremamente estimulante né? (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Para tanto, os docentes dispunham de um horário contraturno remunerado para a elaboração desse material, como relatado a seguir. Importante salientar que essa iniciativa representou um ganho para o campo da EJA, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento de suas especificidades como modalidade educativa.

*Não tinha um material, livro, a gente tinha horários para produzir material aqui na escola, não é? E esse horário era assim, ele equivalia a um cargo. Por exemplo, a gente trabalhava um cargo na escola com as turmas, 22 horas e 30 minutos; e outras 22 horas e 30 minutos com elaboração de material. Então a gente vinha outro horário só para poder cuidar de material. Todo mundo da escola. Então o envolvimento com a escola e com os pares era de outra natureza. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

De acordo com os educadores entrevistados, a existência desse horário para elaboração de materiais se constituía, também, num momento coletivo de estudos, que em muito contribuía para a formação desses professores e, conseqüentemente, para a construção de suas identidades docentes no contexto da EJA. Tal fato mostra-se extremamente relevante na medida em que, de acordo com Soares (2005), a garantia das condições de acesso e permanência dos alunos nessa modalidade de ensino está relacionada à qualidade da educação, sendo a formação do professor um componente determinante.

*E o grupo de professores, o que a gente fazia? Num dos horários nossos, a gente pegava o ônibus, descia para o Maleta, para a livraria, e ia ler as bibliografias, estudar, decidir o que a gente ia comprar. A gente comprava até do nosso próprio bolso, se fosse o caso, mas a gente fazia isso em grupo. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

Além do envolvimento do grupo de professores, o horário possibilitava discussão e reflexão acerca da prática pedagógica, numa tentativa de contemplar as demandas e as potencialidades dos alunos, visando ao seu desenvolvimento integral, considerando necessariamente as suas particularidades de faixa etária e de população que ficou fora da escola.

*Então você via que esse horário de produção de material não era um horário só intelectual, de escrita. Mas era diferente, porque se discutia que público era esse, como era a linguagem que você iria abordar o assunto para que os estudantes entendessem o conteúdo, se envolvessem com a escola e fizessem um diferencial na vida deles com aquilo que eles estavam aprendendo. Porque esse estudante adulto estudar 2ª Guerra Mundial por si só? Nós entendíamos ali que não tinha muito sentido, mas o que de conhecimento político, cultural foi produzido com o advento da 2ª Guerra Mundial? Quais são as*

*permanências e as mudanças em relação a esse contexto hoje? O que ele pode identificar na vida dele que tem a ver com isso? Então foi uma época de bom aprendizado aqui na escola. É por isso que é uma escola que para mim tem um valor muito grande. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Ademais, o entrosamento do corpo docente refletia-se na prática educativa. A estrutura curricular fragmentada em disciplinas não se constituía em obstáculo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar, por meio de projetos, como se observa no depoimento a seguir:

*Nessa época a gente trabalhava muito com projetos. Era interdisciplinar, então começava com um tema e aí todos os professores tinham que trabalhar naquilo. Alguém dava uma ideia e a coisa pipocava. E teve uma época, por exemplo, que eles começaram a falar sobre os pintores do Renascimento. Eu trabalhei tanto na Química sobre as tintas... Que saudade desse tempo! Porque foi muito legal, todo mundo participava, cada um fazia uma parte. E olha que eram disciplinas isoladas, né? Mas era um grupo que te puxava. Mesmo se você não estivesse querendo, você ia. Você era arrastada. (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 15 anos)*

Deve-se enfatizar que esse cuidado, desde o momento da fundação da escola, em relação à contextualização e à forma de trabalhar os conteúdos curriculares com o público específico da EJA antecede as diretrizes oficiais para essa modalidade de ensino. Em âmbito nacional, foi publicado em 1997 o documento *Proposta Curricular – 1º segmento para a EJA*<sup>37</sup>, que apresenta algumas características dessa modalidade e os princípios que devem ser observados para a elaboração de uma proposta curricular. As concepções norteadoras do documento baseiam-se nas contribuições de Paulo Freire e das teorias construtivistas, ressaltando que o conhecimento não está situado fora do indivíduo, mas é uma construção histórica e social. Esse documento propõe que o conhecimento seja visto como uma rede, isto é, em suas relações com

---

<sup>37</sup> A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação disponibiliza às Secretarias de Educação documentos que subsidiam o trabalho no 1º segmento (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere ao 2º segmento (5ª a 8ª séries/3º e 4º ciclos), o material que tem sido oferecido às equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, às escolas e aos professores são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série, considerando-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do Ensino Fundamental.

outros objetos ou acontecimentos, propiciando ao aluno a possibilidade de desenvolver capacidades e promover uma aprendizagem significativa (RIBEIRO, 1997).

No contexto municipal, a RME-BH elaborou e publicou em 2000 orientações específicas para a organização curricular da EJA, que enfatiza que, em vez de ser um documento formal voltado apenas para conteúdos, o currículo deve ter o educando como centro, como se pode perceber em:

Busca-se um currículo que resgate a escola como espaço de formação humana, rompendo com a concepção da mesma enquanto espaço apenas de transmissão de conteúdos escolares. Ao invés de um documento formal voltado somente para conteúdos escolares que devem ser ensinados, propõe que o educando seja o centro desse processo (BELO HORIZONTE, 2000, p. 47).

Retomando o horário contraturno para elaboração de material didático, ressalta-se que este se manteve até o final dos anos 1990 e foi aos poucos extinto após mudanças na gestão da SMED.

*A gente teve isso aqui de 1991, 1992, até fins dos anos 1990. Aí a redução do horário dessa jornada de produção de material não aconteceu de uma vez, ela foi reduzindo... Até porque parece que a estrutura da Secretaria hoje é outra, até que terminaram com esse horário. Mas era um horário bem bacana, porque nele a gente também estudava para se preparar para um público que a gente avaliava que não tinha sido preparado. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Posteriormente, numa tentativa de superar o modelo fragmentado de disciplinas, foi implementado um modelo de “ciclos” para a estrutura curricular. Ao invés de ser seriado, o Ensino Fundamental passou a ser dividido em três etapas: inicial, intermediária e final, cada qual realizada em dois anos; e o Ensino Médio foi condensado em duas etapas, realizadas, também, em um ano cada.

*Depois a gente fez uma mudança, fez uma adaptação e transformou em ciclos. A gente já teve, inclusive, turma de*

*alfabetização*<sup>38</sup>. Então era uma fase inicial, uma intermediária e uma final de Ensino Fundamental. Aí eram seis anos. [...] E o Ensino Médio era duas etapas: inicial e final; em dois anos. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)

Ressalta-se que esses movimentos que buscavam aprimorar e flexibilizar a proposta pedagógica da escola, na tentativa de melhor adequá-la à realidade dos educandos, se depararam como uma situação bastante comum no campo da EJA: o processo de juvenilização do público da escola, o que pode ser melhor percebido no seguinte excerto de fala:

*Eu creio que muito disso de permanecer referenciando o ensino regular foi devido ao público que a gente atende. Enquanto eu sempre via nas outras escolas de jovens e adultos um atendimento muito mais próximo da concepção tradicional de jovens e adultos, pessoas mais velhas e tal, a nossa já era uma escola que lidava com a juventude, porque de manhã e de tarde a maioria dos alunos era mais novos né? Então assim, impactou até na questão das regras e tudo, sabe? Eu lembro que na secretaria tinha uma discussão: “Ah, porque na escola, o portão tem que ser aberto, ele chega na hora que quer”... Mas aí a gente lidava com as mães desses alunos, que cobravam isso porque eram menores de idade. Você vai simplesmente desconsiderar isso, entendeu? Então a gente teve que lidar com isso mesmo, é horário de entrar e de sair; Mas com uma flexibilização porque também não podia ser completamente rígido... Então, todas essas questões aí eu acho que tiveram como base o tipo de público que a gente atende até hoje. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Haddad e Di Pierro (2000) alertam que o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade a partir do final do século XX. Diferentemente das décadas anteriores, nas quais eram atendidos principalmente adultos de origem rural, há mais de duas décadas os jovens atendidos na escolarização da EJA são de origem urbana, com e cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida, emergindo, assim, um novo desafio para a Educação de Jovens e Adultos.

A respeito da presença marcante de jovens na EJA, Brunel (2008) define esse fato como um “fenômeno dos anos 90”. Para a autora, “fatores

---

<sup>38</sup> A turma de alfabetização não perdurou por muito tempo (cerca de dois anos), pois a demanda foi se extinguindo.

pedagógicos, políticos, legais, e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade de ensino, e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2008, p. 19), o que altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esses espaços.

Alguns anos mais tarde, com a criação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH), em 1998, o debate sobre o lugar da EJA na educação básica ganhou novos contornos, sobretudo porque a Rede Municipal precisou debater temas fundamentais que envolvem essa modalidade educativa, dentre os quais: sujeitos e concepções, currículos e organização dos tempos e do trabalho docente na EJA. Por sua vez, cabe explicitar que o CME-BH buscou as bases para a EJA no Parecer 11/2000 do CNE (SILVA e SOARES, 2003; OLIVEIRA, 2012).

Salienta-se que a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não representa uma mera atualização vocabular. Como previsto no Parecer 11/2000, houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Conforme apontado por Soares (2002), “enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES, 2002, p. 12).

Nesse sentido, com a regulamentação da EJA em Belo Horizonte, em 2002, o atendimento do público jovem e adulto distanciou-se dos antigos cursos de suplências. A escola, para obter o reconhecimento legal para ofertar essa modalidade educativa, precisava elaborar um projeto pedagógico, explicitando suas intenções curriculares, bem como o tempo de escolarização. Os professores passaram a ter o direito a uma carreira diferenciada. As sextas-feiras foram reservadas para formação e planejamento docente<sup>39</sup>.

*Depois, quando veio a EJA, aí nós reescrevemos o projeto. Se não me engano, foi em 2002, 2003 mais ou menos, foi aí que*

---

<sup>39</sup> Ressalta-se que, conforme depoimento dos entrevistados, a EMJED tinha a sexta-feira dedicada à formação docente como prerrogativa desde sua fundação.

*virou Educação de Jovens e Adultos. E de lá pra cá, a gente já passou por algumas transformações importantes no plano pedagógico.* (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)

Dentre essas transformações pelas quais a escola tem passado nos últimos anos destacam-se duas, que estão interligadas. A primeira delas está relacionada ao fato de que, como citado, desde 2012 a instituição vem trabalhando as dimensões curriculares formuladas pela SMED-BH para os sujeitos jovens e adultos articuladas em quatro áreas de conhecimento: Ciências Exatas e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias.

*E ano passado a gente introduziu essa mudança das áreas de conhecimento. Porque antes era bem disciplinas mesmo, era bem separadinho, mas aí a gente introduziu agora esse momento novo.* (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)

Com isso, algumas disciplinas foram aglutinadas, e outras deixaram de existir como campo específico de estudo (como é o caso das Artes), o que impactou na distribuição do corpo docente. Diante desse cenário, outro aspecto merece reflexão: a discussão acerca da área de formação dos educadores e a área de atuação dos mesmos, uma vez que esses possuem uma formação disciplinar forjada nos bancos de uma universidade.

Essa problemática tem ocupado lugar de destaque no interior da escola, sobretudo porque, de acordo com os professores entrevistados, a EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte está caminhando para a unidocência, ou seja, um professor por turma, responsável por todos os conteúdos. Na prática, esses professores são responsáveis por trabalhar todos os conhecimentos, à semelhança do que ocorre nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Silva (2011), a proposta da unidocência não desconsidera os conhecimentos específicos de cada professor ou das diferentes áreas do



conhecimento e propõe que esses profissionais estejam articulados com as questões do cotidiano. No entanto, o trabalho nessa perspectiva apresenta desafios, sobretudo aqueles relacionados aos conhecimentos específicos das disciplinas.

Deve-se explicitar que na EMJED, essa realidade ainda não havia se efetivado até a finalização desta investigação<sup>40</sup>. Contudo, a opinião dos professores em relação a esse fato já se dividia. Pelo que foi possível perceber, alguns educadores enfrentam essa questão de trabalhar com conteúdos que ultrapassam sua área de formação como desafio, como possibilidade de ampliar seu conhecimento em áreas que até então não eram de seu interesse. Outros buscam auxílio dos demais professores a fim de aprender determinados conteúdos, conforme apontado no relato abaixo:

*Mas o que eu vejo, por exemplo, é uma coisa que é tranquila. Assim, se você pegar a apostila, dar uma lida antes. Então tem coisa que é tranquila, você pegar a apostila, você dar uma lida e, se não sabe, pergunta. Eu acho que tem muita gente que não tem muito essa humildade, não é? De você chegar e falar: “Eu não sei isso, como que eu posso fazer isso”. A queixa do pessoal daqui eu acho que procede mesmo, de repente você ser colocado numa situação que sai da sua zona de conforto, não é? Porque você está com o mesmo conteúdo há muitos anos, às vezes até com os mesmos exercícios, as mesmas coisas, e isso pra pessoa é uma coisa tranquila, não é? Você chega ali, abre o armário e você tem os pacotinhos com os exercícios, você só tira mais umas cópias. Só que a coisa não está mais assim, não é? (Lívia, graduada em Engenharia Química, atua na EJA há cinco anos)*

Por outro lado, parte do grupo de professores questiona a legitimidade dessa prática, afirmando não se sentirem seguros para enveredar em áreas de conhecimentos que não são próprias de suas formações acadêmicas, como se pode observar na fala seguinte:

*Eu acho injusto demais. O aluno está aqui nessa escola e quer conseguir fazer uma prova, por exemplo, de seleção de um curso técnico; e eu sou formada em Artes e eu estou dando aula de Português. O professor que está dando aula de*

---

<sup>40</sup> Apenas as duas turmas da EJA Externa, vinculadas à EMJED, funcionam com um professor por turma, sendo este responsável por todos os conteúdos.

*Matemática é formado em Geografia, e aí por diante. Então, o aluno não vai receber uma formação adequada como ele poderia ter. O que a Prefeitura acha desse adulto é que ele é um adulto semi analfabeto, que é uma pessoa querendo socialização... Porque se for uma pessoa querendo socialização, eu sim eu posso dar uma aula de Português; se for uma pessoa semi analfabeta ou com capacidade de letramento muito baixa, eu também posso dar uma aula de Português. Mas para um adulto que quer fazer um curso técnico eu não posso dar aula de Português, eu não tenho essa formação, não é? E também aquele que está lá na frente, que precisa de uma formação voltada para o profissionalizante, eu também não tenho formação pra isso. [...] Parece que a Prefeitura não está interessada no aluno, a Prefeitura quer números. (Lúcia, graduada em Artes, atua na EJA há 12 anos)*

Destaca-se que as diretrizes político-pedagógicas para a RME-BH não tratam essa questão de forma diretiva, ou seja, não definem o perfil esperado do professor dessa modalidade educativa. Em suas orientações, tais diretrizes apenas explicitam, de forma geral, que o educador que atua na EJA

deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público e consciente da necessidade de se formar continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa. (...) Uma das habilidades necessárias à prática destes profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos de EJA e o conhecimento escolar. (BELO HORIZONTE, 2000, p. 51-52)

Entretanto, é preciso ponderar o seguinte aspecto: se por um lado é desejável que os professores da EJA tenham “um perfil plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço” (SOARES e PEDROSO, 2013, p. 253), que extrapole a mera transmissão de conteúdos; por outro, não se pode desconsiderar o fato de que ter que transitar pelas diferentes áreas do conhecimento pode fazer com que a abordagem dos conteúdos específicos por esses educadores não se dê de forma aprofundada, o que reforça uma falsa concepção de que, na EJA, não se exige e não se espera muito de seus educandos.

A segunda transformação, conexa à primeira, diz respeito ao material didático utilizado. Como citado, desde a fundação da escola, cada um dos professores era incentivado a selecionar os conteúdos e elaborar os materiais

com os quais iriam trabalhar, o que respaldava a autonomia deles em relação aos seus planejamentos pedagógicos. Porém, essa medida dificultava a existência de um eixo comum nas diferentes turmas dos três turnos.

*A gente estava em busca de um orientador mesmo, uma base para poder fixar e unificar os conteúdos, pois a coisa que mais incomodava na época era a gente ter os três turnos utilizando, cada um, um material diferente. Além de tudo, ainda tinha a questão da logística, né? Para reproduzir aquele material, cada dia um usando uma coisa diferente, era complicado. E a gente sempre quis facilitar o fluxo de alunos dentro dos turnos da escola. (Patrícia, graduada em Geografia, atua na EJA há 17 anos).*

Assim, na tentativa de se estabelecer um “fio condutor” e alinhar o desenvolvimento do trabalho educativo, os professores optaram, em sua maioria<sup>41</sup>, por utilizar, também desde o início de 2012, o material destinado aos estudantes disponibilizado na página do ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos<sup>42</sup>.

*Aí teve essa experiência, um professor trouxe o material do ENCCEJA e nós falamos: “Vamos adaptar”. A gente gostou dos textos, das estruturas dos textos, daquela coisa de não ficar preso num conteúdo. (Bernardo, graduado em Matemática, atua na EJA há 23 anos)*

Em relação a esse material, cabe reiterar que se trata de uma coleção formulada com o objetivo de servir de material didático destinado a dar suporte aos alunos que se inscreveram no referido exame, constituindo-se, portanto, como material que prescinde da presença do docente. Do ponto de vista da estrutura, a coleção didática do ENCCEJA é composta por um conjunto de 13 livros, sendo um livro introdutório, quatro livros do professor e oito livros do aluno, dos quais quatro são destinados ao Ensino Fundamental e quatro ao Ensino Médio (MELLO, 2010).

Conforme apontado por Castelli Jr. *et al* (2013), a proposta de organização pedagógica dos conteúdos do referido material é articulada ao

---

<sup>41</sup> O processo de escolha do material didático para nortear o trabalho pedagógico se deu por meio de votação.

<sup>42</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o ENCCEJA, vide nota 19.

exame, e define sua estrutura de forma híbrida pelas áreas de conhecimento adotadas no modelo do ENCCEJA. Nessa perspectiva, o livro do aluno, em cada área do conhecimento, tem seus conteúdos selecionados e organizados de acordo com a matriz de competências que estrutura o exame citado.

Diante de tais colocações, é oportuno explicitar que, considerando que não se tratou de uma decisão unânime entre os docentes da EMJED, a implementação desse material gerou algumas divergências, as quais serão discutidas a seguir.

*Eu queria muito que desse certo, de coração. Eu trabalho para que dê certo, mas eu não acho que vai dar. Eu acho que a apostila pode ser do ENCCEJA, pode ser cheia de nomes famosos de pessoas que trabalharam nela, etc. Mas eu acho que alguns temas são jogados. Assim, supõe que a pessoa tenha um conhecimento mínimo, e os nossos alunos não têm. Um exemplo que eu brigo sempre com ele: fala sobre calação de solo. Você joga cal para acertar o ph do solo, isso acontece muito nessas áreas de plantação de café. “Por que isso?” “Ah, para acertar o ph.” “Uhum, o que é ph?” Ai eu falo: “O ph mede a concentração de H+”. “Mas o que é H+?” “Ah, H+ é um íon...” Aí quando eu assusto, estou voltando lá no elemento hidrogênio. [...] E isso porque essa é a minha área. E quando não é? (Daniela, graduada em Farmácia, atua na EJA há 15 anos)*

Por um lado, a crítica que se faz é a de que se trata de um material que exige um aprofundamento, como pode ser verificado no depoimento da professora Daniela. Esse fato pode ser associado à própria estrutura dos textos que o compõe, que não traz uma proposta de graduação e complexificação de conteúdos, até porque muitos textos são informativos.

De fato, como argumentado por Mello (2010), o material didático do ENCCEJA voltado para o aluno configura-se como um livro de leitura, que apresenta uma diversidade de textos de diferentes gêneros e articulados a um tema, que exige deles diferentes níveis de letramento, mas que não lhes possibilita estabelecer relações com as áreas do conhecimento científico e nem lhes indica as capacidades a serem desenvolvidas. Além disso, os livros direcionados aos estudantes não trazem nenhuma atividade dirigida

diretamente ao aluno. Essa situação foi apontada como um aspecto dificultador pela professora Lúcia:

*Eu acho o material muito aquém do que o aluno daqui merece. Existem textos hiper repetitivos... Vamos pegar lá função textual, função narrativa, por exemplo. Tem uma apostila inteira sobre função narrativa, jornalística, etc. e tal. Tudo bem desse aluno aqui aprender função narrativa, jornalística e etc. Mas isso pra ele, nesse momento, não é o mais importante. E eu passo dois meses presa numa apostila ensinando essa maldita da função narrativa. Acho uma sacanagem esse material, horrendo... E não tem exercício nenhum no material. Eu tenho que inventar esse exercício. Eu que não tenho formação em português, olha que loucura isso!* (Lúcia, graduada em Artes, atua na EJA há 12 anos)

Por outro lado, a maneira como o material do ENCCEJA foi implementado na escola também foi apontada como um complicador para o trabalho pedagógico. O material dirigido aos estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, foi dividido pelos professores em módulos, e a proposta é que estes sejam trabalhados no período de um ano letivo, ou seja, um por bimestre. Destaca-se que, concomitantemente, o grupo de professores da escola também decidiu, em sua maioria, por instituir um “provão”<sup>43</sup>, que é aplicado a todas as turmas da escola bimestralmente.

Diante desse cenário, uma das queixas feitas por alguns docentes diz respeito ao tempo preestabelecido para o desenvolvimento de cada módulo, que, além de limitar as possibilidades de aprofundamento dos temas nele abordados, não pode ser extrapolado em função do “provão”. Essa questão é bem pontuada no depoimento da professora Marilda:

*A gente tem que cumprir essa apostila porque no final do bimestre tem uma prova. E tem o diário de bordo<sup>44</sup>, onde eu tenho que colocar: “Fiz a apostila até a página tal”.* (Marilda, graduada em Matemática, atua na EJA há 13 anos)

---

<sup>43</sup> Prova objetiva, elaborada em esquema de revezamento pelos docentes da EMJED. A cada bimestre, os professores de determinado turno ficam responsáveis pela elaboração das questões relativas à cada área do conhecimento. E a mesma prova é aplicada em todos os turnos, no mesmo dia.

<sup>44</sup> Trata-se de um registro que deve ser feito diariamente pelos professores no diário de classe de cada turma, relatando as atividades desenvolvidas durante as aulas.

Ademais, ressalta-se que a utilização desse material, mesmo que apenas como “norteador” da prática educativa, acabou por engessar uma das etapas da avaliação – conhecida como provão –, que passou a ser centralizada, acompanhando o modelo escolarizado que tem como foco os resultados e dando pouca atenção aos sujeitos e seus processos como um todo.

De acordo com o professor Dalmo, esse “provão” também foi instituído no intuito de homogeneizar o trabalho desenvolvido nos três turnos da escola, uma vez que, anteriormente, cada professor tinha autonomia para elaborar suas avaliações de acordo com o andamento dos processos de ensino e de aprendizagem em suas turmas.

*Estava uma coisa solta a avaliação... Agora, desde o ano passado, por exemplo, nós fazemos uma prova no final de cada módulo do material do ENCCEJA. Então nós fazemos uma avaliação em cima do conteúdo trabalhado. São provas de múltipla escolha com vinte questões, dez de exatas, por exemplo, e dez de linguagens; e no outro dia, dez de ciências da natureza, de ciências humanas e redação. As meninas de linguagens também fazem um dia pra fazer redação a partir de texto ou de um tema, alguma coisa assim. Então tem estas avaliações regulares. (Dalmo, graduado em Engenharia e Física, atua na EJA há 20 anos)*

Segundo o professor Bernardo, de certa forma, esse “provão” também satisfaz uma demanda, mesmo que implícita, dos alunos, que acabam carregando concepções tradicionais de modelos escolares, concebendo as práticas de avaliação sob a forma de exames e provas (DALBEN, 2005).

*As avaliações mais sistematizadas eu vejo com muita importância, porque é um momento que o aluno cobra esse modelo de avaliação. Ele não tem a relação que ele estabelece com uma avaliação mais qualitativa, que não tem um peso de avaliação. Nas provas, nas atividades escritas eles se empenham mais. É a concepção de escola que eles trazem para aqui, não é? (Bernardo, graduado em Matemática, atua na EJA há 23 anos)*

Todavia, cabe salientar que, em relação à avaliação, os fundamentos da Escola Plural sugerem que os estabelecimentos escolares considerem os

aspectos globais do processo de escolarização, ligados ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação de identidades, aos valores e à ética. Sobre seu impacto nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário que o professor identifique os problemas e avanços para redimensionar a ação educativa. Além disso, todos os agentes envolvidos (docentes e discentes) devem refletir sobre o processo de escolarização em que estão inseridos.

Nesse contexto, as escolas não precisam, no processo, estipular um momento específico no calendário escolar para realizar a avaliação, pois tal ação deve ser contínua e não circunstancial; precisando ser pensada como reveladora de todo o processo, e não apenas de seu produto. Diante dessa perspectiva, o professor Dalmo ressalta o caráter formativo das demais formas de avaliação estabelecidas pela EMJED:

*Fora isso, o professor em sala vai observando o aluno, dando outras atividades, e vai fazendo as avaliações dele, pra ter munição pra hora do Conselho de Classe, na hora de sentar em volta de uma mesa e fazer o conselho de classe. (Dalmo, graduado em Engenharia e Física, atua na EJA há 20 anos)*

Após discorrer sobre a formação e conformação da EMJED e do trabalho docente na conjuntura da EJA, é importante refletir sobre os processos de formação em serviço propriamente ditos vivenciados pelos educadores da/na referida escola.

#### **4.2 – A formação docente na perspectiva da Escola Municipal José Eloísio Domingues**

Um aspecto significativo da pesquisa diz respeito ao acompanhamento, por aproximadamente um ano e meio, dos encontros semanais na EMJED voltados para a formação coletiva dos professores. Essa observação sistemática garantiu fontes de informações valiosas para esta pesquisa. Cabe ressaltar que a aproximação do corpo docente, no intuito de garantir a sua participação na pesquisa, consistiu num processo de construção de confiança ao longo do período de observação na escola.

Candau (1999) afirma que, para a implementação de qualquer proposta que se proponha a uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada de professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Segundo essa autora:

qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões (CANDAU, 1999, p. 51).

Diante desses apontamentos, considerando-se o contexto diferencial a partir do qual a escola foi criada, bem como as especificidades de seu público-alvo, cabe reiterar que, desde a sua fundação, as sextas-feiras são reservadas para esse fim, como se verifica no relato a seguir:

*O tempo da sexta-feira na escola sempre existiu. A carga horária do professor tem 20% destinado à formação. É um momento em que a gente pode repensar a prática, sobre aquilo que fez e que está fazendo, de propor novas ações e, às vezes, refletir teoricamente sobre elas. (Bernardo, graduado em Matemática, atua na EJA há 23 anos)*

Repensar a prática constitui, indubitavelmente, uma das ações mais importantes inerentes ao trabalho docente. Nessa perspectiva, Freire (1996) enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a



qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. Nas palavras desse teórico:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Frente a essas colocações, cabe ressaltar que o Parecer 093/2002, elaborado pelo Conselho Municipal de Belo Horizonte (CME/BH), procura contemplar essa questão, oficializando, no âmbito da EJA no município, a reserva semanal da sexta-feira para formação coletiva dos professores.

Vale rememorar que, no período que se sucedeu à fundação da escola, a iniciativa de reservar esse dia para a formação dos professores fez grande diferença na constituição do corpo docente que iria atuar na EJA, como se verifica no depoimento a seguir:

*Quando eu vim para cá, eu nem sabia que podia existir uma escola dessa natureza. E foi a primeira, e a única não é? Escola da Prefeitura só de jovens e adultos é a única. Então a gente não sabia o que fazer. Mas tinha um grupo muito envolvido com o projeto da escola, e tinha esses horários para formação [...] Esse grupo era de dentro da escola. O incentivo que a gente acredita ter vindo da SMED foi a estrutura organizacional da escola. O fato de a SMED possibilitar, por exemplo, que os professores tivessem uma carga horária para formação. (Maria Fernanda, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

A relevância desse espaço para a formação docente é defendida por Nascimento (1997). Segundo a autora, é na escola,

contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores (NASCIMENTO, 1997, p. 82).

Conforme mencionado, destaca-se que, nessa época, os momentos reservados para a formação docente na escola se constituíam em

oportunidades de estudos coletivos, que em muito contribuía para a formação dos educadores no âmbito da EJA. Na tentativa de superar o modelo baseado no ensino “regular”, os docentes eram incentivados a criarem seus próprios materiais, tendo em vista a flexibilização do currículo. Além do envolvimento do grupo de professores, o horário possibilitava a discussão e a reflexão acerca do perfil dos alunos e das suas especificidades no trabalho pedagógico.

Todavia, com o passar do tempo, ao longo das distintas fases de desenvolvimento pelas quais a EMJED vem passando desde a sua criação, esses encontros tiveram uma mudança no seu formato. Pelo que se pode observar, a dimensão pedagógica da formação dos professores foi, cada vez mais, dividindo seu espaço com atividades de cunho burocrático. Essa reflexão é feita inclusive pelos próprios docentes, como se observa no relato a seguir:

*Tem coisas que não tem como você fugir. Por exemplo, diário... Sexta-feira mesmo eu trouxe de novo, tem três no armário ali que eu ainda não terminei. Então tem muita coisa que vai demandando... Então, vamos digitar resultado da avaliação diagnóstica, porque a gente precisa deles até pra trabalhar, né!, [...] Infelizmente, tem momentos que são de cunho mais administrativo mesmo. (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

A exemplo disso, ressalta-se que, durante o período de realização da pesquisa, pelo que se verificou na maioria dos encontros nos turnos matutino, vespertino e noturno, a pauta dessas reuniões tinha um formato já preestabelecido: no primeiro momento, o “grupão” (ou seja, todos os professores, do Ensino Fundamental e do Médio) reunia-se na sala de vídeo para tratar de assuntos relacionados à administração e organização da escola, quais sejam: informes da direção e da coordenação, orientações gerais relativas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como estabelecimento de datas para realização de provas, organização de atividades comuns ao grupamento de alunos – tais como excursões –, além de correção das avaliações dos alunos, realização de conselhos de classe e fechamento dos diários de classe etc.

No segundo momento, após o intervalo, o “grupão” se dividia em dois, de acordo com os níveis de ensino – Fundamental e Médio –, para tratar de questões mais específicas, sobretudo aquelas referentes ao cotidiano da sala de aula (desenvolvimento dos conteúdos/andamento das apostilas, situações específicas de alunos, dentre outros).

De forma concreta, assinala-se que dos 46 encontros às sextas-feiras voltados para a formação coletiva dos professores, os quais observei durante a pesquisa de campo (sendo 27 encontros no turno da noite, 11 no turno da manhã e oito no turno da tarde), apenas em 12 aconteceram ações formativas específicas que procuraram contemplar a dimensão pedagógica da formação docente.

Nesse contexto, é oportuno explicitar aqui a opinião de uma das professoras entrevistadas sobre a pauta desses encontros às sextas-feiras:

*Às vezes a gente até tem a necessidade de estar fazendo alguma coisa na sexta-feira, mas quase sempre surge uma demanda que é mais urgente. Aí todo mundo tem que fazer... É fazer trabalho, é às vezes a questão de um diário, de lançar uma nota, e aí acaba usando esse espaço, não é? Eu acho que poderia ser um momento que tivesse um aproveitamento melhor, [...] até mesmo procurar entre os professores o que eles realmente querem neste momento, às vezes trazer quem que os professores sugerem que possa vir fazer um trabalho com a gente, ou promover um estudo, sei lá... Eu acho que isso aí é uma coisa que às vezes estaria mais próximo do interesse do grupo, não é? (Lívia, graduada em Engenharia Química, atua na EJA há cinco anos)*

Essa é uma questão que merece ser refletida, uma vez que a reserva dessa carga horária voltada para a formação docente representa um ganho na carreira dos educadores de jovens e adultos do município de Belo Horizonte. Porém, à medida que o tempo destinado a essa formação em serviço não é bem aproveitado, esse benefício corre o risco de ser revogado, o que representaria um retrocesso.

Ante essa realidade, desvela-se a necessidade de repensar os momentos de formação para que estes retomem uma configuração propícia

para o aprendizado colaborativo, para a troca de experiências e para a reflexão sobre a prática. Nesse sentido, faz-se necessária uma formação que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipativa” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Para além, conforme argumenta Pimenta (1999), mesmo diante das inúmeras demandas cotidianas, é fundamental que se supere o modelo de formação em que o professor é considerado como um simples técnico. Para a autora, “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicomecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). Compreende-se, assim, que o professor não é apenas um executor, mas alguém que pensa o processo de ensino, que pensa seu trabalho e sobre ele constrói um saber, que é construído na ação e que fundamenta a mesma (PÉREZ GÓMEZ, 1992)

De forma complementar, Nóvoa (1991) afirma que “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos” (NÓVOA, 1991, p. 20). Nessa perspectiva, a seguir serão discutidas algumas ações formativas específicas realizadas durante o período em que estive observando os encontros de formação docente na EMJED.

#### ***4.2.1 – Formação contratada pela EMJED e oferecida por consultora externa***

Durante as minhas observações dos encontros de sexta-feira na EMJED, teve início, no turno da manhã, uma formação docente oferecida por uma assessora pedagógica contratada pela escola. A referida formadora é pedagoga e professora aposentada da RME-BH. Possui mestrado e doutorado em Educação e atua principalmente nos seguintes campos: ensino-

aprendizagem, trabalho e educação, gestão, educação a distância e trabalho docente<sup>45</sup>.

Essa formação foi realizada nos três turnos, e geralmente acontecia na segunda metade do horário das sextas-feiras. No turno matutino, o primeiro encontro com a referida assessora aconteceu no dia 01 de março de 2013. Ela foi apresentada aos docentes pelo diretor da escola, que informou que o trabalho dela tinha como objetivo “fortalecer e dar visibilidade ao trabalho que é realizado na EMJED, que é diferenciado.” Em seguida, ela falou brevemente sobre a importância do trabalho em grupo (sem deixar explícito se este seria o foco da formação em questão) e solicitou que o grupo de professores se apresentasse, mencionando suas experiências docentes, além do tempo e da área de atuação dos mesmos na EMJED. Ressalta-se que o encontro se encerrou sem que fosse mencionado o programa e o cronograma dessa formação.

O segundo encontro com a assessora pedagógica no turno da manhã aconteceu no dia 15 de março de 2013 e foi marcado por uma explanação teórica a respeito da temática “trabalho”, abordando o contexto social em que surge e as relações humanas que o envolvem. Posteriormente, foi feita uma breve discussão sobre o trabalhador/professor, enfatizando o seu papel social. Chamou-me a atenção o fato de poucos professores terem se envolvido na discussão proposta, o que fez com que o encontro se caracterizasse mais como uma aula expositiva do que como um momento de construção coletiva. Isso pode ser associado ao fato da proposta da formação não ter sido previamente discutida com os professores, o que pode ser observado no relato seguinte:

*Assim, nos dois primeiros encontros, teve muita gente que questionou que a coisa estava muito solta, que ela não tinha apresentado um projeto mesmo do que ela ia fazer lá. Ninguém sabia onde ela queria chegar, no que aquilo ia dar. (Ludmila, graduada em Letras, atua na EJA há 23 anos)*

---

<sup>45</sup> Informação disponível no seu currículo Lattes.

No terceiro encontro, realizado no dia 22 de março de 2013, os professores foram convidados, inicialmente, a relatar suas expectativas e propósitos, em relação ao trabalho pedagógico, no ano corrente. Registra-se que, nesse momento, houve uma longa conversa sobre as más condições relacionadas ao trabalho docente, destacando, sobretudo, as dificuldades de se trabalhar com a diversidade geracional dos alunos que se têm constituído como público da EJA. Tal incômodo ficou bem explícito na fala de uma das professoras:

*Nós somos uma escola diferente. Numa mesma sala temos idades diferentes e ideais diferentes. A escola regular não tem tanta diversidade. Como fazer? (Beatriz, graduada em Ciências Biológicas, atua na EJA há 18 anos)*

Após as explicações, num segundo momento, foi proposto que os docentes se dividissem em dois grupos (os que atuam no Ensino Fundamental e os que atuam no Médio) para elaborarem, coletivamente, uma atividade para ser desenvolvida com os alunos. Como esta segunda proposta demandava um tempo maior para a sua realização, ficou acordado que os professores dariam continuidade a este trabalho na semana seguinte.

Entre o terceiro e os demais encontros houve um intervalo maior, devido ao feriado da Semana Santa e a uma impossibilidade na agenda da assessora pedagógica. Assim, o quarto e o quinto encontro aconteceram nos dias 19 e 26 de abril de 2013, respectivamente. Em cada um deles, cada um dos grupos de professores apresentou a atividade por eles elaborada. Segundo a referida assessora, o objetivo destas apresentações era, mais do que socializar as idéias, possibilitar uma avaliação dessas atividades pelos pares. Cabe aqui ressaltar que os dois grupos de docentes acabaram se inspirando em projetos já desenvolvidos na escola, resgatando inclusive materiais neles produzidos. Durante as exposições, uma questão que foi bastante enfatizada pelos docentes dos dois grupos foi o fato de que a realização de tais projetos só foi possível devido à flexibilidade curricular que existia antes da implementação do

material didático do ENCCEJA e das avaliações atualmente realizadas na escola.

*A gente já fez muita coisa boa. Esse projeto "Identidade" foi um sucesso com os alunos. E nós partimos dele porque achamos que é relevante retomá-lo.* (Luciano, graduado em Matemática, atua na EJA há 23 anos)

Este foi o último evento que participei com a presença da referida assessora pedagógica. Segundo a coordenação pedagógica do turno da manhã, ela estava com problemas relativos à compatibilidade de agenda, o que fez com que novos encontros não tivessem sido marcados.

Pelo que foi possível observar, a grande maioria dos docentes pondera que esses momentos poderiam ter sido melhor aproveitados, e, sobretudo, planejados considerando-se as demandas que advém do fazer pedagógico.

*Eles trouxeram a tal da [assessora pedagógica] para ensinar não sei o quê, porque até hoje não sabemos a que veio, sinceramente. Mas para mim não acrescentou nada, ela fez a gente fazer um projeto para os alunos, perguntou se a gente tinha dúvidas disso, o que queria melhorar... Mas não é isso que a gente queria...* (Rogéria, graduada em História, atua na EJA há menos de um ano)

Diante desses apontamentos, deve-se enfatizar a importância de se articular os programas de formação continuada com a prática profissional dos professores. De acordo com Nóvoa (1992), a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que existe um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que contribui para a construção dos elos de significação pretendidos, possibilitando um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

#### **4.2.2 – Formação CAPE / SMED**

Ainda durante a minha observação no noturno, aconteceu uma formação externa oferecida pelo CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e voltada para todos os professores de EJA que pertenciam à Gerência Regional Centro-Sul (essa formação foi realizada por administração regional). Foram cinco encontros, que aconteceram, respectivamente, nos dias 17/08/14; 31/08/12; 21/09/12; 19/10/12 e 09/11/12, sendo coordenados por assessores contratados pela SMED-BH para esse fim.

Os referidos encontros de formação aconteciam de 18:30h às 21:30h, na própria SMED-BH, e tinham como objetivo discutir as diretrizes curriculares para a EJA na RME-BH, processo que havia se iniciado em 2008, mas ainda não estava concluído. De acordo com o material recebido pelos professores<sup>46</sup>, a intenção dessa formação era agregar as experiências vivenciadas nas escolas ao documento que estava sendo construído, implicando num processo de construção coletiva.

Especificamente, a temática abordada foram as quatro dimensões formadoras (Trabalho; Espaço/Cidade e Territorialidade; Tempo e Memória; Corporeidade) apontadas como eixos norteadores para o desenvolvimento do trabalho nas quatro áreas do conhecimento propostas nas diretrizes curriculares para a EJA, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Uma primeira questão que me chamou a atenção foi o fato de essa formação ser direcionada para todos os professores de EJA da referida Gerência Regional (de todas as escolas), mas ser oferecida apenas no turno da noite. Como era de se esperar, os professores que trabalham nos turnos da manhã e da tarde não compareceram a esses encontros (reitera-se a maioria deles trabalha em mais de uma escola, em dois turnos). E pelo fato da EMJED

---

<sup>46</sup> Uma cópia de parte do material recebido pelos professores por ocasião desta formação está disponibilizada no Anexo 2.



ser a única escola de EJA que oferece atendimento em outros turnos além do noturno, pareceu-me que o número de professores nessa situação não justificou a elaboração, por parte da SMED-BH, de uma estratégia que pudesse contemplá-los nessa formação.

Outro ponto que merece ser explicitado diz respeito ao conteúdo dessas formações em si. Desde o primeiro encontro, os professores, em geral, demonstraram muitas dúvidas em relação à temática das dimensões formadoras do currículo voltado para a EJA. Mas a dinâmica desses encontros previa apenas no primeiro deles uma breve explanação, pelos assessores, das concepções teóricas acerca da referida temática. Essa questão fica bastante explícita na fala da professora Carolina:

*Tinha que ter mais sextas-feiras dessa formação... Um tempo maior, porque você precisa de fato de ter um embasamento teórico. Porque se você não tiver não adianta. Você vai construir alguma coisa em cima de quê se você não tem esse embasamento? Para quem tem, fica mais fácil. Mas aí quando junta num grupo quem tem e quem não tem fica difícil até a compreensão do que quê que você está falando. Eu senti assim em alguns grupos que eu participei... Em alguns grupos tinha gente que estava boiando, não tinha nem ideia do que estava sendo comentado, do que estava sendo discutido ali. (Carolina, graduada em Letras, atua na EJA há sete anos)*

Além disso, na opinião de alguns professores, esses encontros acabaram ocorrendo de forma muito solta, sem muita sistematização por parte dos assessores, como relatado pela professora Clarice, como e percebe na fala seguinte:

*A última experiência não foi muito boa não, contribuiu muito pouco. Porque a gente vai na expectativa. É claro que a gente vai trocar e etc., mas a gente vai na expectativa de que a gente vai receber muito mais, não é? [risos] Eu, pelo menos, vou pra formação com esse espírito, eu adoro ser aluna e adoro ter professor, ser orientada. [...] E eu acho que nem aquele povo sabia onde queria chegar, a impressão que eu tive é que nem entre eles mesmos não tinham clareza do que era aquilo, então foi muito ruim. (Clarice, graduada em História e Direito, atua na EJA há 23 anos)*

A maior parte do tempo do primeiro encontro foi destinada à realização de atividades práticas, nas quais os docentes, distribuídos em grandes grupos, tinham que elencar os conceitos estruturadores, as capacidades a serem desenvolvidas e os conteúdos a serem trabalhados em cada dimensão formadora. A partir do segundo, cada encontro foi destinado ao trabalho com uma das quatro áreas do conhecimento. Pelo fato do número de professores por grupo ter sido grande, o desenvolvimento da atividade acabou sendo prejudicado, conforme relatado pela professora Patrícia na seguinte fala:

*Fazer um trabalho coletivo com um grupo muito grande é muito difícil. Claro que menos da metade realmente faz alguma coisa. E até para quem está mediando ali dar conta de atender todo mundo, de todos os grupos, é complicado. (Patrícia, graduada em Geografia, atua na EJA há 17 anos)*

Ao final de cada encontro, essas atividades realizadas em grupos pelos professores eram entregues aos assessores que estavam conduzindo a formação. Segundo eles, seria a partir desse material que se daria a construção das diretrizes curriculares para a EJA na RME-BH.

Pelo que foi possível perceber, num cômputo geral, os professores não se mostraram muito satisfeitos com a maneira com a qual essas atividades de formação com o propósito de discutir as diretrizes curriculares para a EJA na RME-BH foram conduzidas. Inclusive, alguns professores, quando informados sobre a pauta, se recusaram a participar de tal formação. Conforme argumentado pelos próprios docentes, a participação deles nesse processo tido como “construção coletiva” vem sendo, desde o início dessa discussão, em 2008, muito limitada.

*Essa formação poderia ter contemplado mais, mas acabou que não contemplou. Eu acho que não foi a melhor forma. Eu acho que até valeu pra gente discutir alguma coisa... Mas em relação ao resultado do que a gente fez aqui, eu não vejo uma coisa concreta. Vamos ver o quê que vem no documento, porque as interpretações são muito abertas. [...] E eles já tentaram fazer dessa forma da última vez, e do mesmo jeito a gente não sabe se eles incorporaram mesmo as nossas colocações. Então muita gente fica desestimulada de participar,*

sabe? (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)

O posicionamento desses docentes pode ser entendido como uma reação de descrença em relação à proposta apresentada pela SMED-BH. Nas palavras de Cunha (1995), "... o ziguezague está fazendo com que o professor, decepcionado, olhe com desconfiança qualquer proposta e se torne um agente de conservação." (CUNHA, 1995, p. 5)

Para além desses encontros de formação descritos, ressalta-se que os docentes também participaram, em menor frequência, de outras atividades voltadas não só para a dimensão pedagógica, mas também para a dimensão cultural da formação de professores.

#### **4.2.3 – Atividades Culturais**

Especialmente no turno da noite, geralmente na última sexta-feira do mês, havia a proposta do cineclube, atividade na qual o grupo de docentes assistia e comentava um filme escolhido por eles (por meio de votação entre títulos previamente sugeridos durante o referente mês, sem o compromisso de ser um título que pudesse ser trabalhado em sala de aula). Tal atividade foi proposta por uma das professoras desse turno, que tinha afinidade com a temática do cinema.

*Muita gente ali gosta de cinema e eu comecei a pensar essa questão do cinema teoricamente, a educação em cinema do ponto de vista teórico<sup>47</sup>. E aí, quando eu comecei a pensar nisso e comecei a ler umas coisas, eu resolvi propor esse lance de fazer uma formação com cinema. E o pessoal topou. Começou com uma proposta da gente discutir filmes ligados a escola, e depois foi ampliando pra filmes que as pessoas acham legais da gente discutir, que traz alguma contribuição pra nossa formação em geral, não só em relação a escola. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

---

<sup>47</sup> Importante mencionar que este foi o tema discutido na pesquisa de doutorado da referida professora.

Cabe mencionar que no ano de 2012 essa atividade – o cineclube – aconteceu apenas duas vezes. A primeira foi no mês de março, quando os professores assistiram “Medianeras: Buenos Aires na era do amor virtual” (filme argentino que estreou no Brasil em setembro de 2011). Classificado como comédia romântica, o filme reflete sobre o fato de estarmos altamente conectados nos dias atuais, e isso não aplacar a solidão. Martin, um dos protagonistas, diz uma excelente frase que sintetiza essa questão: “A internet me aproximou do mundo, mas me afastou da vida”.

A segunda (e última) noite de cineclube aconteceu no mês de maio, e o filme escolhido pelos professores foi “Minhas tardes com Margueritte” (filme francês lançado em 2010 nos cinemas). O filme, um drama com traços de comédia, nos convidada a acompanhar os encontros de uma senhora chamada Margueritte, uma leitora voraz, e de Germain, um feirante, que culminam numa grande amizade fomentada pelo prazer de viver (dela) e de aprender (dele).

Ressalta-se que, como assinalado por Lopes (2004), atividades desse tipo constituem uma excepcional fonte de conhecimentos, de expressão e de leituras sobre vários temas e uma possível base para desencadear um frutífero debate sobre os mais diversos assuntos, sobretudo no campo educacional. (LOPES, 2004, p. 200).

Porém, pelo que foi possível verificar, no momento destinado à discussão dos filmes assistidos, poucos eram os professores que se manifestavam. Segundo a professora Madalena, esse fato não invalidava a atividade.

*Na hora de discutir, muitos não queriam discutir. Não sei se as pessoas se sentiam intimidadas e tal. Mas, mesmo assim, eu acho que a atividade era útil para eles também. Porque alguma coisa sempre fica. O que eu sinto é que a maior parte acompanha com bastante interesse, mesmo que não se pronuncie assim... E você vê nas conversas de corredor, da sala dos professores, que aquilo ultrapassa. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Um aspecto que chamou minha atenção durante o período em que estive observando as atividades de formação é que, quando havia outras demandas para os professores (tais como assuntos importantes para serem discutidos no coletivo, preenchimento de diários de classe, correção de provas, entre outros) a exibição de filmes era suspensa, o que aconteceu duas vezes no primeiro semestre de 2012, e se perpetuou durante o segundo semestre do mesmo ano.

Em relação a esse fato, salienta-se que pesquisas relativas à formação de professores têm destacado a importância de atividades voltadas para a dimensão cultural na formação docente. Para Kramer (1998),

a formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura (KRAMER, 1998, p. 21).

Nesse sentido, a professora Madalena defende o cineclube como uma possibilidade de se trabalhar não só a formação de senso crítico para a leitura desse tipo de texto, mas também a formação humana de modo geral:

*Eu vejo como uma grande oportunidade de você formar as pessoas para a uma fruição mais informada mesmo da produção cinematográfica. E vejo também como uma oportunidade para a formação como professor... muitas questões que aparecem, porque são questões do humano, né? Então a formação com cinema tem a ver com essa oportunidade de você discutir coisas do ser humano em geral. E você também ampliar sua base cultural. Eu procuro sempre sugerir filmes que sejam de origens culturais diferentes, que tenha temas diferenciados, gêneros, né? E o legal é que as pessoas já começam a se apropriar, porque também indicam títulos. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Diante dessa perspectiva, é relevante que os professores tenham, ao longo da vida profissional, contato com o mundo da cultura de forma intensa e diversificada, compreendendo que tais oportunidades possibilitam ampliação dos horizontes, novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade, enfim a vida.

Ainda em relação à dimensão cultural da formação docente, cabe explicitar que, fora os encontros realizados na EMJED, durante o período em que observei o turno da noite, aconteceram outros eventos realizados fora do espaço da escola. O primeiro deles que acompanhei aconteceu no dia 24 de agosto de 2012. Tratou-se de uma apresentação, no Grande Teatro do Palácio das Artes, do espetáculo “Benguelê” pelo Grupo Corpo. O evento fez parte das atividades do programa educativo promovido pela Gerência de Extensão da Fundação Clóvis Salgado / Palácio das Artes<sup>48</sup>. O agendamento foi feito por uma professora do turno da noite e os professores dos três turnos foram convidados. Entretanto, pelo fato de a apresentação ter sido realizada às 15h, nem todos os docentes puderam comparecer (pois a maioria deles trabalha em mais de uma escola, em dois turnos).

Outro momento vivenciado pelo coletivo dos professores do turno da noite fora do espaço da escola foi a Noite Branca<sup>49</sup>, evento que aconteceu do entardecer do dia 14 ao amanhecer do dia 15 de setembro de 2012, no Parque Municipal de Belo Horizonte. Durante essa noite, o Parque Municipal e o Palácio das Artes estiveram abertos à visitação pública, oferecendo uma vasta programação de instalações artísticas e arquitetônicas, mostra de vídeos, feira de publicações, apresentações musicais e cênicas. O que se propôs, em síntese, foi uma rara oportunidade da experiência noturna do parque, em toda sua extensão, mediada pelas realizações dos artistas convidados.

Pelo que pude acompanhar durante o período de observação no turno da noite, deve-se enfatizar que a maioria dos docentes avalia essas oportunidades de formação fora dos espaços da escola como sendo experiências bastante positivas. Isso fica explícito na fala da professora Madalena:

---

<sup>48</sup> Tais atividades são oferecidas gratuitamente para instituições de ensino (públicas e privadas), exigindo-se apenas o agendamento prévio (que é feito de acordo com a capacidade dos espaços onde são realizados, sendo oferecidos, no máximo, 40 ingressos por instituição).

<sup>49</sup> Noite Branca é uma expressão originada na Rússia e nos países nórdicos que se refere ao fenômeno do crepúsculo permanente, em que a noite não chega a escurecer. Posteriormente, o termo é adotado em uma série de eventos em várias localidades do mundo para celebrar uma noite dedicada às artes.

*Essa formação cultural dos professores é super importante, porque é a oportunidade que muito professor tem da fruição desses bens culturais que estão à disposição na cidade. E você sabe que a gente só consegue transmitir isso pro aluno se a gente também valoriza e vivencia. Então, o cuidado de fazer isso para e com o professor é fundamental. (Madalena, graduada em História, atua na EJA há 23 anos)*

Contudo, em relação a esses dois eventos em específico, não houve posteriormente nenhum momento voltado para relatos e trocas de experiências sobre as vivências proporcionadas aos docentes por estas atividades. Com isso, esses eventos acabaram tendo um fim em si mesmo. Tal situação merece reflexão, uma vez que o risco que se corre é de tais atividades serem recebidas com descrédito, quase como pura perda de tempo.

Ademais, não se pode desconsiderar uma minoria de educadores que não se mostravam de acordo com tais iniciativas. Alguns professores, inclusive, não participaram desses eventos externos e optaram por cumprir seu horário na própria escola, adiantando tarefas burocráticas, como preencher diários e/ou fazer correção de avaliações.

*É difícil. Teve professor que não veio. Preferiu ficar lá na escola mexendo com os diários e corrigindo provas. A gente não tem como obrigar, não é? Na verdade, alguns poucos acham que isso não é formação.<sup>50</sup> (Lindalva, graduada em Geografia, atua na EJA há 23 anos)*

Conforme apontado por Cunha (1995), essa postura por parte dos docentes pode se associada a certo ceticismo, que “[...] transformou os educadores num importante elemento de conservação social, nem sempre do que é o melhor. Conserva-se o mais rotineiro” (CUNHA, 1995, p. 12-13).

Por fim, é relevante destacar que, além dessas experiências que aconteceram durante o período que estive observando os encontros de formação da EMJED, já ocorreram outras iniciativas semelhantes. De acordo com a professora Carolina, o grupo de professores inclusive chegou a fazer uma viagem para a cidade de Ouro Preto, conforme relatado a seguir:

---

<sup>50</sup> Nota do diário de campo.

*A gente já foi em excursão em Ouro Preto, já fomos com os alunos, mas também fomos com os professores. E a escola paga a entrada deles em museus e igrejas. Teve professor, duas professoras, que elas nunca tinham entrado e elas só entraram porque a escola pagou a entrada de cinco reais na igreja... Eu tenho certeza, pela conversa delas ali, que elas já tinham ido à Ouro Preto, mas elas nunca se dispuseram a pagar cinco reais pra entrar na Igreja de São Francisco de Assis. Nós falamos muito para os alunos que aquilo era importante, era bonito, que era uma coisa importante para a nossa identidade cultural, que fala da gente, da nossa história, etc. Aí, quando teve essa formação, as professoras se sentiram motivadas. Você vai dizer que aquilo não fez diferença pra aquela pessoa? Claro que fez, né! Então eu acho que esses momentos são importantes. (Carolina, graduada em Letras, atua na EJA há sete anos)*

Ressalta-se que, mais que possibilitar a formação do professor, iniciativas como essas possibilitam a formação do sujeito. E partindo do pressuposto de que o conhecimento é um processo de construção ativa do sujeito, Tavares *et al.* (1991, p. 92) afirmam que “o conhecimento acerca do mundo é inseparável do conhecimento acerca de si próprio”. Nessa perspectiva, e baseados na concepção de que os professores ensinam não só aquilo que sabem, mas aquilo que são, esses pesquisadores concluem que a formação docente é mais uma forma de desenvolvimento do indivíduo do que uma maneira de ensinar a ensinar. Diante do exposto, é importante que a formação de professores seja compreendida como um processo global, assegurando a formação integral da pessoa e do profissional.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, [...] sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo.” (FREIRE, 2000: 125)*

No campo educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos.

Tendo em vista esse modo de considerar tal problema, para que se possa efetivar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é importante que os professores de alunos jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem.

Vimos, logo nas primeiras linhas que dão corpo a este trabalho, que ainda que essas questões sejam inerentes à formação de qualquer educador, as especificidades intrínsecas ao campo da EJA sugerem que o perfil do profissional que atue nessa modalidade de ensino deva ser também diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a grande maioria desses educadores não possui uma formação específica para essa atuação (PORCARO, 2011).

Segundo Vóvio (2010), conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente. Assim, diante da relevância dos apontamentos antecedentes, cabe retomar e explicitar, em linhas gerais, que a presente investigação teve como foco de estudo a trajetória formativa de educadores no campo da EJA.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o referido problema de pesquisa desmembrou-se em alguns questionamentos interligados, quais sejam: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da

referida escola? Como se deu a inserção profissional na EJA? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a formação? Quais são as especificidades do trabalho docente no âmbito da EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente?

No que se refere às escolhas e aos percursos metodológicos, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso, tendo como subsídio as formulações de Santos (2004), Lüdke e Andre (2003) e Roese (1998). Destaca-se que o cenário escolhido para a realização da pesquisa então proposta foi a Escola Municipal José Eloísio Domingues, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

É importante rememorar que a escolha dessa escola pautou-se nos seguintes aspectos: a) ela já desenvolve, há 23 anos, práticas pedagógicas sistematizadas voltadas exclusivamente para o público jovem e adulto; b) oferece um amplo atendimento à população, abrangendo os turnos matutino, vespertino e noturno; c) dentre as escolas dessa rede de ensino que atendem à EJA, é uma das mais representativas em relação aos corpos docente e discente dessa modalidade educativa.

Reitera-se que para sua concretização e como instrumentos para a obtenção de dados utilizaram-se a pesquisa documental, a observação dos encontros voltados para a formação coletiva dos docentes da referida escola, bem como entrevistas semi-estruturadas com os participantes selecionados. Procedeu-se à consolidação, ao tratamento e à discussão dos dados, recorrendo-se à técnica da análise de conteúdos, com vistas a produzir uma descrição objetiva e sistemática da visão das participantes, tendo como fim interpretá-las (MINAYO, 2000).

No que se refere ao embasamento teórico que deu suporte a esta investigação, no primeiro capítulo deste trabalho, situamos e delimitamos a problemática no âmbito da EJA, ponderando suas especificidades e

contextualizando-a historicamente no país. Posteriormente, no intuito de aprofundar a discussão em direção ao objeto da pesquisa, apresentamos o cenário da EJA no município de Belo Horizonte, bem como caracterizamos a escola eleita como campo empírico da pesquisa.

No segundo capítulo discutimos a temática da formação docente, abordando: a sua constituição como campo de estudo; as trajetórias formativas dos professores, considerando os diversos aspectos advindos dos percursos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional; a profissionalidade docente, enfatizando a construção da identidade profissional dos professores e de seus saberes profissionais. Por fim, tratamos da formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe reforçar que a formação docente, no escopo deste trabalho, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso. Sob essa ótica, pode-se considerar que os educadores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida (PAIVA, 2012). Reitera-se que, conforme defendido por Freire (1996), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 24). Nesse sentido, é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação torna-se possível.

Diante do exposto, ao chegarmos ao fim deste trabalho, retomamos os objetivos iniciais dessa pesquisa no intuito de averiguar como respondemos a eles e quais novas perguntas foram geradas por este estudo.

Pelo que se verificou, em relação à **constituição da trajetória formativa dos docentes** entrevistados, salienta-se que todos apresentam uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas. Ademais, a grande maioria deles possui algum tipo de pós-graduação (*latu sensu* ou *stricto sensu*), o que revela uma busca pelo aperfeiçoamento da prática docente. Todavia, merece reflexão a constatação

de que em nenhum dos casos investigados houve uma formação voltada para a EJA, o que faz com que esses educadores iniciem seu trabalho sem uma formação para o campo específico de sua atuação.

Para além, chamou atenção o fato de a grande maioria dos professores-sujeitos pesquisados ter optado por cursar a licenciatura, sem, no entanto, ser movido pelo desejo, *a priori*, de exercer o magistério. A isso, soma-se que quase metade dos professores entrevistados não escolheram o magistério como primeira opção para atuação profissional. Essa constatação pode ser relacionada à falta de atratividade da carreira docente, sobretudo por se tratar de uma profissão desvalorizada social e financeiramente.

Retomando a questão da formação do professor recebida na graduação não contemplar a EJA em seu currículo, como se deu a ***inserção profissional desses educadores na EJA?*** Sobre esse aspecto, verificou-se que, coerentemente com a formação acadêmica recebida, a maioria dos educadores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino regular, no qual continuam atuando ainda hoje (o que faz com a EJA se configure como um complemento da jornada de trabalho). Dessa forma, pode-se considerar que o ingresso na EJA dos professores que compuseram a amostra desta investigação se deu, em sua maioria, por razões alheias ao desejo de se atuarem nessa modalidade de ensino.

Movidos por razões diversas, seja pela escolha da 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 do município, o que inibe a consolidação de uma identidade docente 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.

Nessa perspectiva, averiguou-se que esses professores de jovens e adultos aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando a chamada edificação dos saberes experienciais. 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 do trabalho docente***, aqui analisadas sobretudo no âmbito da EMJED, constatou-se pela investigação que sua conformação está imbricada às fases de desenvolvimento pelas quais a escola vem passando desde sua fundação. Ou seja, no período que sobreveio a fundação da escola, o trabalho dos educadores de jovens e adultos foi marcado sobremaneira pelo incentivo à reflexão coletiva acerca das questões oriundas do perfil dos alunos e da prática pedagógica, à autonomia na produção de material didático, à flexibilização curricular.

Porém, como apontado por Oliveira e Paiva (2009), deve-se ressaltar 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 na EMJED, cabe explicitar alguns elementos elencados pelos professores entrevistados como ***facilitadores e/ou dificultadores para o desenvolvimento do trabalho docente***.

Pelo que se pode verificar, dentre os aspectos facilitadores foram citadas: 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. Em relação aos aspectos dificultadores, destacaram-se as demandas de atividades burocráticas, a atuação fora de sua área de formação, o engessamento das possibilidades educativas advindas da implementação do material do ENCCEJA para os alunos e dos “provões”, além das propostas de formação pensadas “de fora”.

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 Zeichner (2008) de que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional. Isso vai ao encontro também da afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que a identidade docente é construída quando esses educadores estão em contato com a prática docente, pela reflexão, o que torna a escola um espaço de formação.

Nesse contexto, confirmou-se a hipótese levantada inicialmente: de fato, a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua



desse profissional, que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Frente a essas colocações, revela-se notória e premente a necessidade de que a formação desses educadores seja continuada e ocorra ao longo de toda a carreira docente, sempre no sentido de intermediar a prática em sala de aula com a reflexão sobre essa prática, pela discussão coletiva dos desafios que se interpõem ao processo e, conseqüentemente, dos caminhos de enfrentamento desses.

Em relação às contribuições e à relevância deste trabalho, destaca-se que os estudos os quais abordam a formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Nesse sentido, é oportuno reiterar que as pesquisas dessa natureza representam uma possibilidade de auxílio para a atuação dos educadores da EJA, sobretudo por oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino.

Em síntese, ao finalizar o trabalho, estamos certos de que o tema é relevante e continua aberto. De toda forma, esperamos que as questões apontadas possam contribuir, de alguma maneira, para a efetivação da interlocução dos campos de estudos da EJA e da Formação Docente, visando ao oferecimento de uma formação mais integral dos professores de forma geral, visto que todos os profissionais da educação, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com essa modalidade educativa.

Por fim, ressalta-se que, ao realizar esta pesquisa, novas questões nos foram colocadas, as quais, devido aos objetivos dessa tese, não foram abordadas em profundidade. Nesse sentido, a presente pesquisa desvelou novas possibilidades de estudos, que poderão ser aproveitados na realização de trabalhos futuros. Pelo fato de esta pesquisa se constituir em um estudo de caso, seria interessante que outros cenários vinculados à EJA fossem investigados, com o objetivo de comparar e complementar os dados encontrados. Outra sugestão seria realizar observações, também, do trabalho docente, no intuito de confrontar o discurso dos professores com sua prática pedagógica. Ademais, ainda dentro do espectro da formação do educador de jovens e adultos, considerando-se o processo recente de juvenilização da EJA, seria relevante investigar as estratégias que têm sido utilizadas para lidar com as dificuldades de se trabalhar com a diversidade geracional.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, 203p.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 28/11/13.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (*et al.*). Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**: Campinas, ano XX, nº 68, p. 301-109, Dez. 1999.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. A educação de adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos: São Paulo: RAAAB, n. 11, p. 9-20, 2001.

ARROYO, Miguel. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-101.

BARROS, Rosanna. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In: BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora. 2011.

BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena – Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun.2008

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. 1. ed., São Paulo: Pioneira, 1974. 189 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Guia da SMED-BH**. 2011a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para Educação de Jovens e Adultos**. 2011b.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação/Câmara de Política Pedagógica. **Parecer nº 093/2002**, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **EJA**: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME-BH. 2000. (Cadernos da Escola Plural).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Básica de Jovens e Adultos**: algumas orientações para a organização escolar em 1998. Dez. 1997.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**. 1994.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular 40 anos depois. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 123 – 184

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em: 10/01/15.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 301-328.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais (CD-ROM), Rio de Janeiro, 2000.

CANDAU Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In; CANDAU Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1999/2000**: ordenamentos legais e efetivação institucional. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CASTELLI JR., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on line)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. Os males do zigzague. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 6, p. 5-15, 1995.

DALBEN, Ângela Imaculada. Loureiro de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (orgs.). **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011, p. 166 – 177.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28/11/07.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12/12/06.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, José Valdir Alves de (*et al.*). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-119.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação de professores no Brasil: velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a, p. 53-76.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 281-291.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

FÁVERO, Osmar, RUMMERT, Sonia Maria, DE VARGAS, Sonia Maria de. **A formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**, In: 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu. Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 65 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.



GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; Garcia, Walter. **Bernadete Gatti – educadora e pesquisadora**: textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (*et al.*). A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, n.1, maio 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo, FCC/DPE: 2009 (Coleção Textos FCC, vol. 29).

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996, p. 85-90.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 96 p.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. CREFAL, 2008. Disponível em: [http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes\\_nacionales/brasil\\_portugues.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/brasil_portugues.pdf)>. Acesso em 11/04/12.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ\\_down&y=base&z=16](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16)>. Acesso em: 10/11/06.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

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. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 2-13, out./dez. 1992.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDUC, 1987. 136 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, set./ 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas/Belo Horizonte: UFMG, 1999. 337 p.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um Educador**. 2.<sup>a</sup> ed. Brasília: INEP, 2004. (Volume 5 – Estudos de Educação e Perfis de Educadores)

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Notas breves de um participante. **Associação o direito de aprender**, Lisboa, n. 12, Lisboa, p. 30-33. Maio. 2010. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/notas-breves-de-um-participante>>. Acesso em: 06/01/15.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: CANÁRIO, Rui; CABRITA, Belmiro Cabrita (orgs.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**, Lisboa: Educa, 2005, p. 31-60.

LOPES, José de Souza Miguel. Descolonizar o cinema? A educação agradece. In: Romanowski, Joana *et al.* (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: PUC-PR, 2004. Volume 2.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 reimp. São Paulo: E.P.U., 2003. 99 p.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, Teresinha Costa da Silva. **O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria "linguagem"**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (*et al.*). **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (*et al.*). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004. 217 p.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In; CANDAU Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22/11/14.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos**: escolhas, negociações e conflitos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PACHECO, José Augusto Brito. **Formação de professores: teoria e práxis**. Portugal: Appacdm, 1995. 206p.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição a história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G .Domingues. 1995.

PARREIRAS, Patrícia Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2001. 15f. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1893462217669.doc>>. Acesso em: 22/07/05.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez.1996.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, **Instruções aos Professores de Ensino Supletivo**. Rio de Janeiro, v 11, n. 29, p. 71-88, jul./ago. 1947.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68/Especial, ano 20, p. 184-201, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 239 p.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, p. 189-200, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 167 p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: Gamboa, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortês, 1995. 111 p.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: Reunião Anual da ANPEd, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011. 275 p.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Maria Clemência de Fátima. **Bolsos cheios de tempo: uma leitura dos tempos tramados e vividos na EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Maria Clemência de Fátima; SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos e questões da ordem do tempo. In: Congresso de Leitura do Brasil, 14, 2003, Campinas. **Anais...** Campinas, Unicamp, 2003.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Saint' Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p.303-322. Ago. 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes e SILVA, Isabel (orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; VENANCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar em Revista**. Curitiba, n.29, p. 141-156. 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educando de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

SOARES, Leôncio José Gomes. O contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. In: SOARES, Leôncio José Gomes. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-24.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-32, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos



professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.

TAVARES, José *et al.* Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443. maio/ago., 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **VI CONFINTEA: Sexta Conferência sobre Educação de Adultos**. Marco de Ação de Belém. Belém: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

UNESCO, MEC. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes** (Documento Nacional Preparatório a VI CONFINTEA). Brasília: UNESCO / MEC, 2009. 112 p.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 106 p.

VIDIGAL, Luis. **Os testemunhos orais da escola: história oral e projetos pedagógicos**. Lisboa: Edições ASA, 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES,

Leôncio José Gomes *et al.* (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-77.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente, **Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilova Romeo; REDIN, Euclid's; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 439 p.

**APÊNDICES****Apêndice 1****UFMG****Universidade Federal de Minas Gerais****Programa de Pós-Graduação em Educação*****CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA******Prezado Diretor da Escola Municipal José Eloísio Domingues\*,***

Eu, Ana Paula Ferreira Pedroso, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número de matrícula 2011712542, e orientada pelo Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares, venho por meio desta apresentar minha proposta de pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos”**.

O referido estudo visa identificar quais são as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos educadores de jovens e adultos, compreendendo em que medida a prática pedagógica dos educadores de jovens e adultos contribui para o aprimoramento de tais processos.

Dado o contexto em que se insere o objeto empírico deste estudo, ou seja, professores da EJA, gostaria de manifestar meu interesse em realizar essa

pesquisa junto à Escola Municipal José Eloísio Domingues, integrante da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por entender que este cenário em muito corrobora para a compreensão da problemática proposta neste estudo.

Contando com a colaboração de V. Sa., coloco-me desde já à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários a respeito da pesquisa supracitada. Na oportunidade, esclareço que as informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

Atenciosamente,

Belo Horizonte, 06 de março de 2012.

**Ana Paula Ferreira Pedroso**

**Doutoranda**

**Leôncio José Gomes Soares**

**Orientador**

\* Este nome é fictício já que, por motivos éticos, decidimos preservar o nome real da instituição.

**Apêndice 2**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

***TERMO DE CONSENTIMENTO***

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **“FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos”**, que visa identificar quais são as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos educadores de jovens e adultos, compreendendo em que medida a prática pedagógica dos educadores de jovens e adultos contribui para o aprimoramento de tais processos.

Sua participação consiste em responder as perguntas apresentadas pelo pesquisador, todas relacionadas ao seu processo de formação docente, bem como à sua prática pedagógica. Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar. As informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

**Consentimento**

Autorizo o registro das informações prestadas por mim nesta entrevista, bem como a gravação da mesma, para ser utilizada, posteriormente, na pesquisa

**“FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA:  
possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de  
jovens e adultos”.**

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice 3****Universidade Federal de Minas Gerais****Programa de Pós-Graduação em Educação****QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES**

Nome do docente:

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? \_\_\_\_\_

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

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 era(m) essa(s) formação(ões)?

Participa e/ou já participou de alguma formação continuada?

Onde?

Quando?

Como era(m) essa(s) formação(ões)?

Relacione as facilidades de se trabalhar com a EJA.

Relacione as dificuldades de se trabalhar com a EJA.



**Apêndice 4**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

***TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA INDIVIDUAL EM PROFUNDIDADE - DOCENTES***

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?

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?

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 EMJED?

1.5 – Como você entrou na EMJED?

Você considera esta escola importante para a área da EJA? Por que?

1.6 – Qual a sua rotina semanal na EMJED?

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 EMJED 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 EMJED?

Como você o avalia?

#### 2.7 – Currículo

Como é a proposta curricular e pedagógica da EMJED? 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 EMJED? Se sim, como se dá e em que consiste este processo?

3.2 – A SMED-BH também oferece encontros de formação para os docentes? Como acontecem e com que frequência?

3.3 – O que acha dessas formações?

## Apêndice 5



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

***TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA INDIVIDUAL EM PROFUNDIDADE –  
COORDENADORES E DIREÇÃO***

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo

Idade

Tempo de atuação na educação - Tempo de atuação na EJA

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?

\* 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 EMJED?

Como você entrou na EMJED?

Como se dá a entrada dos professores? Foi sempre assim? Se não, como era antes?

\* Fale um pouco da história da EMJED... Como surgiu?

Qual foi o principal motivo da criação da EMJED?

Quais as principais fases evolutivas que você identifica?

\* 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 EMJED?

\* 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 EMJED? Quantas turmas, alunos e professores a escola tem atualmente?

\* Existe algum diferencial da EMJED em relação às outras escolas de EJA de BH? O que seria? Existe algum conflito devido à escola ser da rede municipal?

\* Como as turmas são formadas? (idade, níveis de conhecimento, escolha dos alunos)

\* Funcionar em três turnos é um diferencial para os projetos e escolas de EJA. O trabalho/rotina pedagógica é o mesmo nos três turnos? Se não, quais as principais diferenças?

- \* Como vocês caracterizam os educandos de cada turno?
- \* De forma geral, tem-se notado uma juvenilização nos alunos do EJA. Como a EMJED está lidando com isso?
- \* A evasão de alunos é algo que chama a atenção? Como vocês lidam com essa questão?
- \* Como são selecionados os conteúdos a serem lecionados?

Existe algum conhecimento específico que os alunos devem ter para concluírem determinado nível?

- \* Quais recursos didáticos mais se utiliza para dar aula?

A EMJED disponibiliza esses recursos?

- \* Utilizam algum livro didático? Qual?

Se não, como elabora o material utilizado em aula?

- \* Como se dá o sistema de avaliação na EMJED?

Como você o avalia?

- \* Como é a proposta curricular e pedagógica da EMJED? Em que ela se baseia?

Como ela acontece na prática, em sala de aula?

## FORMAÇÃO DOCENTE

- \* Existe um processo de formação continuada na EMJED? Se sim, como se dá e em que consiste este processo?

Sempre foi assim? Como era antes?

Acontece da mesma forma nos três turnos?

- \* A SMED-BH também oferece encontros de formação para os docentes? Como acontecem e com que frequência?

- \* O que acha dessas formações?

## ANEXOS

## Anexo 1

**Quadro demonstrativo da expansão dos cursos de suplência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

*(Fonte: Cadernos da Escola Plural – BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME-BH. 2000.)*

Início de funcionamento	Escolas	Regional
1971	E. M. Maria das Neves	Leste
1985	E. M. George Ricardo Salum	Leste
1986	E. M. Honorina Rabelo	Nordeste
1990	E. M. Magalhães Drumond	Oeste
	E. M. Maria Magalhães Pinto	Pampulha
	E. M. Professora Alice Nacif	
	E. M. Cônego Raimundo Trindade	Venda Nova
	E. M. José Maria Alkimin	
1991	E. M. Ana Alves Teixeira	Barreiro
	E. M. Helena Antipoff	
	E. M. Padre Flávio Giammetta	
	E. M. Sebastião Guilherme de Oliveira	
	E. M. Antônio Mourão Guimarães	
	E. M. Carlos Góes	Noroeste
	E. M. Nossa Senhora do Amparo	Oeste
	E. M. Deputado Milton Salles	
	E. M. João do Patrocínio	
	E. M. Tenente Manoel Magalhães Penido	Pampulha
	E. M. Francisca Alves	
	E. M. Antônia Ferreira	Venda Nova
	E. M. Cora Coralina	
	E. M. Professor Moacyr Andrade	
	E. M. Moysés Kalil	
1992	E. M. José Eloísio Domingues*	Centro-Sul
	E. M. Mestre Paranhos	
	E. M. Senador Levindo Coelho	
	E. M. Américo René Gianetti	Nordeste
	E. M. Francisco Azevedo	
	E. M. Professora Consuelita Cândida	
	E. M. Helena Abdala	Noroeste
	E. M. Augusta Medeiros	
	E. M. Efigênia Vidigal	Oeste
	E. M. Carmelita Carvalho Garcia	Pampulha
	E. M. Anne Frank	
	E. M. Mário Mourão Filho	Venda Nova
1993	E. M. Lucas Monteiro Machado	Barreiro
	E. M. Elói Heraldo Lima	
	E. M. Professor Mello Cançado	

Início de funcionamento	Escolas	Regional
1993	E. M. Benjamin Jacob	Centro-Sul
	IMACO	
	E. M. Ulysses Guimarães	
	E. M. Prefeito Oswaldo Pieruccetti	Noroeste
	E. M. Ignácio de Andrade Melo	Norte
	E. M. Josefina Souza Lima	
	E. M. Francisca de Paula	Oeste
	E. M. Hugo Werneck	Venda Nova
	E. M. Armando Ziller	
	E. M. Dora Tomich Laender	
	E. M. Vicente Guimarães	
	E. M. Tancredo Phídeas Guimarães	
1994	E. M. Padre Guilherme Peters	Leste
	E. M. Henriqueta Lisboa	Nordeste
	E. M. Maria Silveira	Norte
1995	E. M. Anísio Teixeira	Nordeste
	E. M. José Madureira Horta	Pampulha
	E. M. Aurélio Pires	
1996	E. M. Francisco Bressane de Azevedo	Nordeste
	E. M. Hilda Rabello Matta	Norte
	E. M. Secretário Humberto Almeida	
1997	E. M. José Maria dos Mares Guia	Norte

\* Este nome é fictício já que, por motivos éticos, optou-se por preservar o nome real da instituição.



## Anexo 2

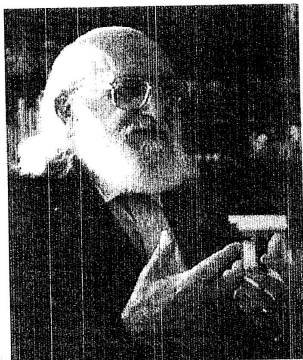
Material fornecido aos professores por ocasião da Formação de EJA  
oferecida pela SMED-BH em 2012 – Proposições Curriculares

REGIONAL CENTRO-SUL

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO DA EJA**

2º SEMESTRE/2012

**PROPOSIÇÕES  
CURRICULARES**



*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”*

*Paulo Freire*

***Prezados professores,***

***Estamos muito felizes com sua participação nesta formação, que foi concebida para proporcionar momentos de reflexões importantes do nosso fazer pedagógico.***

***Uma construção curricular para a modalidade EJA exige, de todos nós, um olhar diferenciado para as especificidades do público que hoje recebemos em nossas escolas e dos conhecimentos priorizados no mundo contemporâneo.***

***Compartilhamos com vocês o poema de João Cabral de Melo Neto:***

***Tecendo a manhã***

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*O desafio mais importante será, então, o de “reconstruir o currículo, não tanto como movimento que venha de fora, mas sobretudo como competência humana integrada na velocidade dos tempos, inclusive para poder humanizar os processos inovadores” (Demo, 1998, p. 30).*

***Junte-se a nós neste DESAFIO.  
Regional Centro-sul, Núcleo da EJA***



Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE/Núcleo  
Gerências Regionais de Educação

## Diretrizes Curriculares da EJA

"Educação não transforma o mundo, educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Paulo Freire

Prezados Diretoras/es, Vice-Diretoras/es, Professoras/es e Coordenadoras/es,

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte retoma o processo de escrita e formação das Diretrizes Curriculares para a EJA no decorrer do segundo semestre de 2012. O intuito da formação é o de, principalmente, agregar as experiências vivenciadas nas escolas ao documento, implicando num processo de construção coletiva.

As diretrizes curriculares serão orientadas pelas Dimensões Formadoras, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de EJA e pelas discussões que vem sendo realizadas nos coletivos escolares. Este documento se baseará nos princípios da educação como direito independente do limite de idade, inter-relacionando o conhecimento aos saberes já acumulados na vida jovem e adulta. O documento abará as discussões construídas, tendo como base os antecedentes históricos que fomentaram e possibilitaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte, resultado de discussões que permeiam a EJA.

Essa proposta busca explicitar uma educação em que as ações implementadas na sala de aula possibilitem aos sujeitos jovens, adultos e idosos conviverem na sociedade com exercício dos seus direitos, sendo capazes de estabelecer novas relações consigo mesmos, com a natureza e com os outros homens. E para tal, faz-se necessário um processo educativo capaz de permitir o acesso negado ao conhecimento, exercitando a razão, os valores, a reflexão e a conduta ética, possibilitando uma maior autonomia do sujeito para sua participação na vida social. Nessa visão, o conhecimento não é algo fragmentado, distante ou fora da realidade e peculiaridades dos educandos, mas um conhecimento consistente, que faça interlocução com os educandos em uma relação de proximidade com o cotidiano que lhes permita ir além do ponto em que estão. Ou seja, que os conhecimentos adquiridos no espaço escolar tornem-se possibilidade de avanços nas suas formas de pensar e interagir no mundo.

A matriz das diretrizes curriculares está fundada em quatro áreas de conhecimento, a saber: **Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza**, tendo como eixos norteadores quatro dimensões formadoras: **Trabalho, Espaço/Cidade e Territorialidade, Tempo e Memória e Corporeidade**. Cada professor passará por 5 formações distintas para tratar das



concepções das Diretrizes e das linhas gerais de cada área de conhecimento. Consideramos que esses eixos suscitam importantes discussões e elencam outras conforme as peculiaridades do público atendido.

É importante dizer, por fim, que os formadores e assessores envolvidos no processo de formação e de elaboração do documento manterão diálogo permanente para que haja sintonia com o campo de discussão nas escolas. Assim, a formação deverá garantir que as discussões possam chegar aos professores de forma a contribuir na construção do documento que represente a identidade da EJA na RMBH.

Desejamos que esse processo, que hoje é retomado, contribua para o fortalecimento e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte.

Boa formação para todos!

CAPE/Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Gerências Regionais de Educação

17/08/2012

## Cronograma da Formação / Regional Centro-sul

DATAS	Grupo 1 -SALA 801	Grupo 2 -SALA 802	Grupo 3 -SALA 805
17/08/12	<p>Currículo: Concepções Fundamentais Assessoria: Sulamita</p>	<p>Currículo: Concepções Fundamentais Assessor: Eliano</p>	<p>Currículo: Concepções Fundamentais Assessoria : Vanessa</p>
31/08/12	<p><b>Linguagens</b> Sulamita</p>	<p><b>Matemática</b> Vanessa</p>	<p><b>Ciências da Natureza</b> Simone Esteves</p>
21/09/12	<p><b>Ciências Humanas</b> Eliano</p>	<p><b>Linguagens</b> Sulamita</p>	<p><b>Matemática</b> Vanessa</p>
19/10/12	<p><b>Ciências da Natureza</b> Simone Esteves</p>	<p><b>Ciências Humanas</b> Eliano</p>	<p><b>Linguagens</b> Sulamita</p>
09/11/12	<p><b>Matemática-</b> Vanessa</p>	<p><b>Ciências da Natureza-</b> Simone Esteves</p>	<p><b>Ciências Humanas</b> Eliano</p>

**LOCAL:** SMED

**HORÁRIO:** 18:30 ÀS 21:30



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

**Síntese – Primeira versão**

**Por uma concepção de CONCEITO ESTRUTURADOR**

**Abrindo o diálogo:**

Para um melhor entendimento do que significa um conceito estruturador e qual a sua relevância no contexto de revisão e elaboração de referenciais curriculares é preciso considerarmos, em primeiro lugar, o modo como os conteúdos eram (são) selecionados, organizados e ensinados até muito recentemente na história da educação no Brasil. Grassa, em nosso contexto de ensino, uma visão positivista de currículo escolar, instituída desde o século XIX, centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, oferecidos aos alunos sob formas de conhecimento que, na maioria das vezes, muito pouco ou nada tem a ver com suas vidas, necessidades e interesses: **um sistema educativo que privilegia a separação em vez de praticar a integração. Podemos dizer que, desde o século XVII, o mundo da ciência é atravessado por um paradigma positivista, que dominou (talvez ainda domine) a nossa cultura até hoje. Esse paradigma, considerado simplificador, reducionista e disjuntor, começa, desde o final do século passado, a ter o seu domínio questionado.**

Em segundo lugar, entendermos que o pensamento disjuntivo, cujo ensino encontra-se centrado nas disciplinas, não responde mais às necessidades do mundo contemporâneo, que **demandam, cada vez mais, o desenvolvimento de competências e de habilidades, ou seja, em vez de sujeitos que acumulem o saber, é mais importante que disponham ao mesmo tempo de:**

- ▶ **“uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;**
- ▶ **princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (MORIN, ....)**

Vivemos uma época de mundialização, em que vários de nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais, como por exemplo a problemática ambiental, que deve ser tratada à escala transnacional e interdisciplinar. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras. Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, social, sociológica, ambiental, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com as outras. O princípio de separação nos permite

compreender talvez uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto, no dizer de Morin.

**Apresentando/construindo um conceito:**

**É dessa compreensão que deriva a noção de conceito estruturador.**

**O que é um conceito?** Um conceito é a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. É, assim, representação do real construída por meio do intelecto humano. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma ideia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Podemos dizer que conceitos são o modo como representamos a realidade.(PCNs....) Por que estruturador? São considerados estruturadores porque são os pilares que sustentam uma área de conhecimento. Conceitos que permeiam toda e qualquer compreensão de um campo do saber, em diferentes momentos de aprendizagem e de relação com a produção do conhecimento. Essa concepção parte da totalidade da área para identificar seus pilares. **Não se trata de abandonar os princípios de ordem, de separação e de lógica – mas de integrá-los numa concepção mais rica.**

Segundo Vigotski, um conceito é mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser ensinado quando o próprio desenvolvimento mental do estudante já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. ( Vigotski, L.S. Pensamento e Linguagem . São Paulo: Martins Flores, 1999, p. 104).

Desse modo, podemos pensar a formação de conceitos como aquisições mentais em permanente processo de constituição dos sentidos. Toda palavra encerra em si muitos sentidos. Aprender um conceito significa, tomar as palavras para si, usando-as em diferentes contextos, como ferramentas para o agir e pensar. Os conceitos que formamos vão, portanto sendo ampliados (relacionados com outros) aprofundados (globalizadores) e que mudam de significados (ressignificados).

Para Hernández, é uma estratégia interdisciplinar justamente porque estaria diretamente relacionado aos paradigmas ou modelos explicativos de grandes áreas de pensamento. (HERNÁNDEZ,...).

Trata-se de uma forma de conhecer que se baseia na busca de relações que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade e que garante uma abordagem e investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares. Se entendemos o currículo como um processo que deve ser recortado dos fenômenos da vida, da sociedade, e que essa vida está se desenvolvendo num mundo cada vez mais complexo, é fundamental refletirmos sobre integração do conhecimento, como uma perspectiva que propicia um caminho para a reordenação dos conteúdos disciplinares .

Dessa forma, reafirmamos que, quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo **aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos,**

**determinada área e a diferença de outras**, facilmente identificáveis nas ciências que sustentam a área; como, por exemplo, o conceito de *tempo* na área das Ciências Sociais, o conceito de *transformação* na área das Ciências da Natureza, o conceito de *número* na área das ciências da Matemática e o conceito de *gênero* ou de *texto* na área das Linguagens. A identificação desses conceitos depende do quanto se conhece a respeito da epistemologia de cada campo disciplinar ou de disciplina e dos esforços para juntá-los em um outro que signifique e represente o objeto de ensino. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas. (PCNs....) Importante não confundir com conceito estruturador com estruturante. **Este** é conceito menor que gravita em torno de outros maiores chamados de **estruturadores**. Exemplificando: A ideia de ciclo, é essencial para pensar e interpretar processos biológicos. Portanto, é estruturador. O ciclo pode ser visto como fases ou etapas de vida, ou como sucessão de acontecimentos que se repetem, ou ainda como transformação em que ocorre mudança, mas que mantém a essência do ser ou acontecimento. Pode derivar dele um estruturante, como, por exemplo, o conceito de ciclagem de nutrientes pela ação dos organismos decompositores.

Vale lembrar, ainda, que há conceitos que só podem ser identificados como estruturadores de uma dada disciplina ou área e outros que podem perpassar diferentes áreas e ou disciplinas.

A conclusão fundamental é a de que o objeto de estudo na escola deve ser a **realidade**, e os processos de ensino devem favorecer ao máximo o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos. (ZABALLA, 2002). Para que o aluno conheça, é preciso juntar, dado que só se conhece melhor pela busca da totalidade, mesmo sabendo que todo conhecimento é incompleto e incerto. Para além disso, consideramos que **estudos contemporâneos sobre desenvolvimento mostram que é necessário reunir disciplinas diferentes, se desejamos compreender os problemas mais importantes de nossos tempos, realizar investigações nesse sentido para uma intervenção efetiva na realidade.**

#### Referências (ainda por concluir)

(PCNEM, 1999, p. 301).

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (b)

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Vigostski, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Flores, 1999, p. 104).



17/08/12



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO  
Dimensão Formadora: Memória**

SÍNTESE	LINGUAGENS	HUMANAS	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	
<p>Memória é a propriedade de adquirir e conservar informações, sendo possível reconhecer tipos diversos de memória, entre os quais, a memória biológica, relacionada às funções psíquicas; a memória artificial, relacionada aos suportes desenvolvidos pela humanidade para o registro de informações, entre eles, os monumentos e os sistemas computacionais; a memória individual, a memória coletiva e a memória histórica.</p> <p>Memória individual e memória coletiva se alimentam e têm pontos de contato com a memória histórica e, tal como ela, são socialmente negociadas. Guardam informações relevantes para os sujeitos e têm, por função primordial, garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertença entre seus membros. Para Halbwachs (1990), a memória aparentemente mais particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto destas relações que construímos as nossas lembranças e também os nossos esquecimentos. Esta memória coletiva tem assim a importante função de contribuir para o sentimento de pertença a um grupo de passado comum, que compartilha memórias e esquecimentos. Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas, sobretudo, no campo simbólico. A memória coletiva é objeto de interesse do Estado e de forças sociais que lutam pelo poder. "Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades" (Le Goff, 2012, p. 408). Memória e esquecimento... A difícil questão a refletir sobre a memória, conforme propôs Benjamin (1985), talvez não resida naquilo que é possível lembrar, mas em saber como lidar com o silêncio, com o esquecimento, com o não-dito.</p> <p><b>Referências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Em: <i>Obras Escolhidas</i>. São Paulo, Brasiliense, 1985. v. 1, p. 229-231.</li> <li>HALBWACHS, Maurice. <i>A memória coletiva</i>. São Paulo: Vertice, 1990.</li> <li>LE GOFF, Jacques. <i>História e memória</i>. Campinas: Unicamp, 2012.</li> </ul>	Discurso	Patrimônio histórico e cultural	Corpo	Probabilidade	
	Subjetividade	Espaço			