

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Mariglei Severo Maraschin**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**por**

**Mariglei Severo Maraschin**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> . Cláudia Ribeiro Bellochio**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

elaborado por  
**Mariglei Severo Maraschin**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dr<sup>a</sup>.**  
(Presidente/Orientadora)

---

**José Fernando Kieling, Dr. (UFPEL)**

---

**Fábio da Purificação de Bastos, Dr. (UFSM)**

---

**Valdo Barcelos, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 7 de abril de 2006.

Dedico esta dissertação a meus pais  
Adalberto e Eloí e as professoras  
do grupo que participaram de  
todo o processo de investigação-ação:

Marlize, Márcia,

Sárah e Eclar.

## **Agradecimentos**

Agradeço...

A Deus inicialmente pela minha vida e pela capacidade de aprender. E por ter me dado a oportunidade de vencer mais esta etapa de conhecimento com saúde.

A meus pais, Adalberto e Eloí que sempre me incentivaram e ensinaram a importância de estudar e de batalhar pelos meus sonhos.

Ao André meu amor, que soube ser presença, ser força e ser amor, principalmente para compreender minhas ausências.

À professora Cláudia Ribeiro Bellochio pela confiança, a dedicação e pelo carinho com que me ajudou a crescer, a repensar e a olhar de novo.

Aos professores participantes da banca: José Fernando Kieling, Fábio da Purificação de Bastos e Valdo Barcelos por aceitarem o convite e disporem-se a contribuir com seus conhecimentos.

Às escolas estaduais que me acolheram, incentivaram as professoras a participar e cederam espaço para o grupo se encontrar: Padre Caetano, Marieta D'Ambrósio, Paulo Freire, Edna May Cardoso, João Belém, Castelo Branco e Tancredo Neves. A todas as professoras que tornaram realidade este projeto, participando efetivamente ou em alguns momentos: Marlize, Márcia, Jussara, Mara, Sárah, Eclar, Jane, Ione, Luiza, Rosa, Olga e Celita.

Às escolas, as quais continuei trabalhando durante a realização do mestrado pela compreensão e ajuda. À escola estadual Padre Caetano, diretora Eliana por estar sempre disposta a me ouvir e a encontrar soluções para as dificuldades que encontrei e as amigas Marlize e Jussara. À escola Antônio Alves Ramos, a todos os colegas que incentivaram, rezaram e foram presenças, mas em especial a Iria, pelas suas palavras e carinho, a Fátima, a Cristina, a Santa, a Josiane e a Joze.

Aos professores que trouxeram contribuição a este trabalho: prof<sup>a</sup> Elisete Tomazzette pelo carinho e a disponibilidade de sempre; a prof<sup>a</sup> Karina Klinke a qual encontrei disposta a construir saberes sobre EJA, ao prof<sup>o</sup> Celso Heinz pela troca de idéias.

A super amiga Iracil pelo companheirismo, alegria e por mostrar que, apesar de nossas vidas profissionais tomarem outros caminhos, é possível construir uma amizade.

Aos colegas Gérson, Lucimar e Gilsânia pelo companheirismo no mestrado e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos meus professores da Escola Municipal Padre Réus por serem construtores de sonhos, à prof<sup>a</sup> Deise Peixe, às professoras da UNIFRA: Ana Rosa, Adélia e Marisa e ao frei Sidinei pelas orações.

*“Chegaremos num momento em que a gente não estudará alguns anos para passar o resto da vida trabalhando. Mas, ao contrário, a gente trabalhará alguns anos de uma vida, toda ela dedicada a estar aprendendo, desaprendendo e reaprendendo.”*

**Carlos Rodrigues Brandão**

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

AUTORA: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 7 de abril de 2006.

Este trabalho apresenta uma investigação-ação vivenciada pela pesquisadora e um grupo de professores da EJA (anos iniciais) do sistema público estadual de Santa Maria. A pesquisa buscou, na perspectiva da investigação-ação, a contribuição de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional desses professores. O grupo de estudo foi constituído de professores atuantes em EJA que se dispuseram a aprender colaborativamente e a compartilhar saberes e experiências, promovendo uma reflexão crítica, assentada em referenciais teóricos, sobre a sua prática. A formação de professores da EJA merece um olhar especial porque é crescente o número de escolas que oferecem essa modalidade e os cursos de formação de professores não tiveram em seus currículos disciplinas que levassem o professor a pensar a aprendizagem e o ensino dos alunos jovens e adultos. Diante dessa realidade, torna-se fundamental encontrar alternativas de formação continuada para esse professor, que sem essa formação inicial é desafiado a atuar na EJA. A investigação-ação constitui uma possibilidade de formação continuada porque promove uma aprendizagem colaborativa entre todos os sujeitos e a reflexão da prática pedagógica. Assim, fundamentado na investigação-ação, o grupo de professores reunia-se quinzenalmente para planejar e realizar ações. Através da reflexão, momento em que eram construídas problematizações pontuais sobre o trabalho realizado, foi possível produzir conhecimentos acerca da formação de professores e da educação de jovens e adultos. O grupo colaborativo impulsionou o desenvolvimento profissional das professoras, que relataram ter assumido novas posturas como: ruptura com antigas práticas, desenvolvimento pessoal, crença na possibilidade da mudança, construção coletiva de novos conhecimentos, produção de um trabalho inovador, compromisso de estudar e coragem para a divulgação de seus trabalhos pedagógicos em EJA. A experiência evidenciou a importância dos cursos de formação de professores inserirem em seus currículos disciplinas que tratem do aluno jovem-adulto, excluído da escola; da necessidade da universidade aproximar-se do cotidiano das escolas e a validade das escolas organizarem-se de forma colaborativa para formar o professor, propor melhorias e estimular processos de mudança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do professor – Desenvolvimento Profissional - Educação de jovens e adultos – Investigação-ação



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-Graduation Program on Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **TEACHER'S PREPARATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN YOUNG AND ADULT EDUCATION**

**AUTHOR: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN**  
**ADVISISER: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO**  
Santa Maria, April 7, 2006

This dissertation presents an action-research lived by the researcher and a group of teachers from YAE (initial years) from the Public State System of Santa Maria. The research sought, from the viewpoint of the action-research, the contribution of helpful works to the professional development of these teachers. The study group was consisted of active teachers from YAE, which they put themselves up to learn collaboratively and share knowledge and experiences, promoting a critical reflection built on theoretical references, about their practice. The teacher's preparation in YAE deserves a special look, for it's increasing the number of schools that offer this category and the teacher's preparation courses didn't have in its curriculum subjects that would lead the teacher to think about the learning and teaching of young and adult students. Up against this reality it becomes fundamental to find continuous alternatives of how to prepare this teacher, which without this initial information he is challenged to work with YAE. The action-research constitutes a possibility of a continuous preparation because it promotes a collaborative learning among all subjects and the reflection of pedagogical practice. Therefore, based on the action-research, the group of teachers gathered twice a month to plan and put it into action. Through reflection, moment in which were built problematical issues about the work put into action, it was possible to produce knowledge concerning the preparation of teachers and about young and adult education. The voluntary group motivated the professional development of the teachers which had reported that they had been undertaking new attitudes as: a split in the old-fashioned way of teaching, personal development, the belief in the possibility of a change, the up bringing of new knowledge, the creation of an innovator work, a study commitment and courage to spread new pedagogical work in YAE. The experience demonstrated the importance of preparation courses for teachers to place in their resumé subjects which deal with the young-adult students, excluded from school; the university's necessity of approaching the school's routine and the school's organization, in a collaborative way, to prepare the teachers, to offer improvements and to encourage some positive change in the system.

**KEY-WORDS:** Teacher's preparation – Professional Development – Young and adult education – Action-research.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Síntese da temática.....	22
<b>Quadro2:</b> Especificidade do Educando Jovem e Adulto.....	65
<b>Quadro 3:</b> Dificuldades de aprendizagem na EJA X Possíveis ações .....	67
<b>Quadro 4:</b> Problematizações construídas no trabalho com as professoras no ano de 2004.....	83
<b>QUADRO 5:</b> Problematizações construídas no trabalho com as professoras no ano de 2005.....	83
<b>QUADRO 6:</b> Professoras participantes e sua vida profissional.....	85
<b>QUADRO 7:</b> Atividades desenvolvidas com as professoras e alunos no ano de 2004.....	86
<b>QUADRO 8:</b> Atividades desenvolvidas com as professoras e alunos no ano de 2005.....	86
<b>QUADRO 9:</b> Resultado do Mapa das Experiências, dificuldades e necessidades de Formação.....	92
<b>QUADRO 10:</b> Proposta e ações construídas pelo grupo de investigação -ação (elaboração da pesquisadora).....	120

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Foto da turma da Sara no dia 20/12/04 e sala de artes gráficas da escola E, dia 22/03/05.....	46
<b>FIGURA 2:</b> Fotos da sala de Panificação e da de Salão de Beleza, dia 22/03/05.....	47
<b>FIGURA 3:</b> Professores do grupo em visita a Sala de aula da Educação Infantil da Escola G.....	48
<b>FIGURA 4:</b> Alunos Mariglei e Márcia – Escola <b>A</b> , realizando avaliação no final do ano, 15/12/04.....	50
<b>FIGURA 5:</b> Momentos da Investigação-ação.....	75
<b>FIGURA 6:</b> 1º Encontro com professoras 10/09/04 e 2º Encontro com professoras 24/09/04 – Escola <b>A</b> .....	88
<b>FIGURA 7:</b> 3º Encontro com professoras 08/10/04 e 6º Encontro com professoras 03/12/04 – Escola <b>F</b> .....	88
<b>FIGURA 8:</b> 1º Encontro 2005 – 06/04/05 e 2º Encontro 20/04/2005 - Escola <b>F</b> .....	88
<b>FIGURA 9:</b> Encontro de encerramento 2004, confraternização na escola <b>F</b> 21/12/04 e Encontro do grupo 03/08/05 na Escola <b>E</b> .....	89
<b>FIGURA 10:</b> Alunos Mara – Escola <b>B</b> , 10/11/04, alunos Mariglei – Escola <b>A</b> – 30/06/04.....	90
<b>FIGURA 11:</b> Alunos Sara – Escola <b>E</b> , 20/12/04, alunos Eclar – Escola <b>F</b> , 20/04/05.....	90
<b>FIGURA 12:</b> Alunas Marlize – Escola <b>H</b> , 10/08/05, alunos Márcia – Escola <b>I</b> , 08/09/05.....	91
<b>FIGURA 13:</b> Professora Eclar e seus materiais na reunião do grupo, 26/10/05.....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CONFITEA** - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

**CRE-** Coordenadoria Regional de Educação

**EJA-** Educação de Jovens e Adultos

**MOBRAL-** Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA-** Movimento de Alfabetização de Adultos

**PNE-** Plano Nacional da Educação

**SMED-** Secretaria Municipal da Educação

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

**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

**UFPEL** – Universidade Federal de Pelotas

**EMAI** - Escola Municipal de Aprendizagem Industrial Santa Maria, RS

**ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A - Declaração de Hamburgo</b> .....	149
<b>ANEXO B – Características da amostra por nível de alfabetismo (%) - RIBEIRO, Vera Masagão. (org) Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª ed., p. 229, São Paulo: Global, 2004</b> .....	152
<b>ANEXO C - Tabela 3 a – Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita por nível de alfabetismo e grau de instrução (%) - (ibid, p. 231)</b> ...	153
<b>ANEXO D – Tabelas: 2 a – Nível de alfabetismo por sexo, idade e nível socioeconômico (%); 2 b – Nível de alfabetismo por grau de instrução (%); 2 c – Nível de alfabetismo por região, condição e porte do município (%) (ibid, p. 230)</b> .....	154
<b>ANEXO E – Termos utilizados para formação em serviço do professor - PRADA, Luís Eduardo Alvarado. Formação participativa de Docentes em Serviço. Taubaté, Cabral, Editora Universitária, p. 88-89, 1997</b> .....	155
<b>ANEXO F- História para a reflexão - Milho bom</b> .....	156
<b>ANEXO G- Texto de discussão - Gadotti</b> .....	157
<b>ANEXO H - O intelectual e o avião em perigo</b> .....	158
<b>ANEXO I – Características da EJA</b> .....	159
<b>ANEXO J - Conclusão do livro Educação escolar de jovens e adultos. Estela Bertholo Piconez</b> .....	160
<b>ANEXO K - Mapa das Experiências, dificuldades e necessidades de Formação</b> .....	162
<b>ANEXO L – Texto de discussão: PICONEZ</b> .....	163
<b>ANEXO M – Música Mobral</b> .....	170
<b>ANEXO N – Material sobre Projetos</b> .....	171

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A- Carta aos Professores da EJA.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B- Questionário para educadores da EJA – Séries Iniciais....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE C- Tabulação dos questionários.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE D- Texto para professoras participantes do projeto.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE E- Carta de Cessão.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE F- Texto Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE G - Seleção de músicas para trabalho na educação de jovens e adultos – organizado pelo grupo.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE H – Projeto coletivo para ser desenvolvido na EJA.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE I – Atestado de participação das professoras .....</b>	<b>200</b>

## SUMÁRIO

- Lista de quadros	
- Lista de figuras	
- Lista de abreviaturas e siglas	
- Lista de anexos	
- Lista de Apêndices	
- Sumário	
- <b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
- A construção do problema .....	18
- Objetivos.....	21

### PARTE I: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<b>1- A Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>23</b>
1.1 - A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: pontos históricos .....	24
1.2 - A alfabetização de jovens e adultos .....	34
<b>2- Uma parte do cotidiano das Escolas de EJA em Santa Maria</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1- As escolas</b> .....	<b>45</b>
2.1.1- A evasão: uma dificuldade comum à maioria das escolas.....	45
2.1.2- O desejo por uma proposta de ensino tradicional.....	49
2.1.3- A insegurança e o “saber da vida dos alunos” .....	50
<b>2.2 – As professoras</b> .....	<b>52</b>
2.2.1 - A carreira das professoras da EJA.....	52
2.2.2 – Influência dos pais e professores e aprender a ser professora na prática.....	55
2.2.3 - Desvalorização do professor.....	56
2.2.4- História do ser professora .....	58
2.2.5 - Necessidades e experiências das professoras da EJA .....	59

- Não fomos ensinadas a trabalhar com alunos que não aprendem.....	59
- A empatia da professora faz a diferença.....	61
<b>2.3 – As práticas educativas das professoras.....</b>	<b>62</b>
2.3.1- Quem são nossos alunos?.....	62
2.3.2 – História dos alunos.....	66
2.3.3 – Dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	67
2.3.4 - Conhecimentos na EJA.....	70
2.3.5 - Partilhando conhecimentos na EJA.....	71

## **PARTE II: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

<b>3- A Investigação-Ação.....</b>	<b>73</b>
3.1- O caminho se faz caminhando.....	74
3.2- O percurso construído pelo grupo de investigação-ação.....	79
3.2.1- A implementação do Projeto.....	79
3.2.2-Instrumentos de Coletas de dados.....	81
- Questionários.....	81
- Diários de Campo.....	81
- Observações e Visitas.....	82
- Fotos.....	82
- Problematizações .....	83
3.2.3- - O resultado dos questionários e os encontros com as professoras.....	84
3.2.4- As escolas envolvidas no trabalho.....	89
3.3- Uma prática de investigação-ação nas escolas de EJA- Séries Iniciais.....	91
3.3.1- Mapa das experiências, dificuldades e necessidades de formação.....	91
3.3.2- Disposição para o trabalho colaborativo .....	93
3.3.3- Um obstáculo na realização da investigação-ação: tempo para se encontrar.....	94
3.3.4- O papel do pesquisador na investigação-ação.....	94



<b>Parte III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA</b>	
<b>4- Formação de Professores na EJA .....</b>	<b>98</b>
4.1 - EJA: quem forma o professor?.....	98
4.2 - Formação Continuada .....	101
4.3 - Desenvolvimento Profissional.....	105
<b>5- A formação continuada como desenvolvimento profissional na EJA.....</b>	<b>115</b>
5.1 - A Investigação-ação como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores de EJA.....	116
5.2 - Uma proposta colaborativa de formação de professores em EJA.....	119
5.3 – Contribuições dos trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional de professores da EJA .....	123
5.3.1- Ruptura com antigas práticas.....	123
5.3.2- Desenvolvimento pessoal.....	124
5.3.3- Crença na possibilidade da mudança.....	127
5.3.4- Construção coletiva de novos conhecimentos.....	127
5.3.5- Desenvolvimento da escola.....	128
5.3.6- Produção de um trabalho inovador - transformador.....	130
5.3.7- Compromisso de estudar – de escolarização.....	131
5.3.8- Coragem para divulgar o trabalho.....	133
<b>CONCLUSÃO (OU CONSTRUINDO PROJEÇÕES).....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é uma modalidade de ensino que vem ocupando seu espaço na dinâmica dos processos educativos, seja na área da pesquisa, seja na das práticas educativas. Historicamente, no Brasil, foi encarada como apêndice de programas e campanhas de governo, mas hoje exige uma discussão mais ampla. O aluno jovem-adulto está procurando a escola e o professor está “convidado” a preparar-se para receber este aluno.

Excluído:

Trabalhos como de Freire (1999, 2000), Vieira Pinto (2003), Prada (1997) Haddad (2002) e Kleiman (2001), Piconez (2002), Ribeiro (2004), Moll (1999, 2004), Brandão (2005), Gadotti (2005) trazem importantes contribuições sobre a EJA e a formação de professores. Alguns trabalhos recentes divulgados pela ANPED Sampaio (2005), Eugênio (2005), Nunes (2005) também nos ajudam a pensar o tema. No âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), constatei estudos no sentido de desvelar o campo de formação dos professores da EJA (TAUCHEN, 2004) e a aprendizagem no contexto escolar do aluno adulto (NOGUEIRA, 1995). No entanto, essa produção ainda é insuficiente devido às necessidades de pesquisas e reflexões teóricas nessa área.

A formação do profissional que atua na EJA merece um olhar especial, já que, diferentemente das outras modalidades de ensino, não vem tendo uma formação acadêmica específica. É muito recente a criação de cursos de Pedagogia com ênfase na EJA ou que ofereçam disciplinas que contemplem discussões sobre o ensino e a aprendizagem do aluno adulto.

Para atender a formação desses profissionais acredito em uma formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural e que desenvolva a autonomia e a capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade.

Encontrei, então, na investigação-ação, uma maneira de vivenciar a formação continuada, preocupada com as transformações da sociedade e do ensino e a possibilidade do professor, em conjunto com outros colegas, melhorar suas práticas educativas.

Assim, acompanhando colegas atuantes no ensino público, busquei construir reflexões sobre o tripé educativo: educação de jovens e adultos, formação de professores e a investigação-ação como possibilidade de desenvolvimento dos professores da EJA.

Dessa forma, esta dissertação procurou manter uma coerência entre o teórico e o prático trazendo em todas as partes aspectos teóricos e da prática de investigação vivenciada. O texto dissertativo está composto por três partes: Parte I, Educação de jovens e adultos dividida em A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: pontos históricos, A alfabetização de jovens e adultos e Uma parte do cotidiano das escolas de EJA em Santa Maria, procurando trazer discussões construídas no campo da EJA no âmbito nacional, internacional e local. A parte II traça aspectos da concepção metodológica utilizada, a investigação-ação, mostrando o percurso construído pelo grupo ativo-crítico constituinte da investigação, os instrumentos de coleta de dados e reflexões sobre a prática de investigação nas escolas de EJA séries iniciais de Santa Maria, trazendo assim elementos que emergiram da pesquisa realizada. A parte III tece considerações sobre a formação do professor na EJA, questionando quem forma o professor e, construindo possibilidades de formação continuada e desenvolvimento profissional. Essa seção apresenta também uma proposta de formação continuada como desenvolvimento profissional na EJA, registrando a contribuição de trabalhos colaborativos, via investigação-ação educacional, no desenvolvimento profissional de professores da EJA.

### **A construção do Problema**

Durante o curso de Pedagogia - habilitação Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio do Centro Universitário Franciscano - comecei a me interessar pela temática da aprendizagem. No final da graduação, realizei uma pesquisa sobre o tema, procurando conhecer a visão dos alunos do Ensino Médio sobre a forma de aprender no decorrer da sua vida escolar. Muitas foram as

descobertas e a principal foi a do papel do professor no despertar da curiosidade pelo aprender de seus educandos. Quando ingressei na Pós-Graduação - Especialização em Gestão Estratégica do Conhecimento nas Organizações - continuei estudando a aprendizagem, com o enfoque na EJA, onde fui descobrindo um tema carente de estudos no âmbito de Santa Maria, mas com significativas experiências que precisavam ser relatadas. Neste trabalho, agreguei minha experiência no Movimento de Alfabetização (MOVA/RS) no período de 1999 a 2001 – o qual foi um laboratório de construção de conhecimentos práticos.

Em 2002, ao ser nomeada para trabalhar nas séries iniciais da Escola Estadual Santa Marta, localizada em uma região com muitos problemas sociais, comecei a me questionar sobre os problemas de aprendizagem dos meus alunos. Verifiquei que, além de possuírem muitas dificuldades econômicas, careciam de um ambiente alfabetizador, ou seja, os alunos não tinham acesso a materiais diversificados e não contavam com o apoio e o acompanhamento de seus familiares, já que a população dessa região apresenta um alto índice de analfabetismo e semi-analfabetismo. Percebi então que para obter sucesso com a alfabetização das crianças era necessário que seus familiares também fossem alfabetizados. Esse fato relaciona-se com o que Vieira Pinto (2003) nos coloca: tanto na educação infantil e juvenil, como na de adultos, é preciso ampliar a área de educação além daquela intencionada. Nessa realidade, portanto, a educação dos jovens e adultos precisa desenvolver-se junto com a educação das crianças.

De posse dessa constatação, e observando que as dificuldades de aprendizagem dos alunos eram vivenciadas pela maioria dos educadores dessa instituição, foi organizado um seminário exclusivamente para os profissionais que atuavam na escola Santa Marta. Nessa oportunidade, expus minha pesquisa de especialização sobre a aprendizagem na EJA da rede municipal de Santa Maria. Observei muita inquietação por parte dos colegas que trabalhavam nessa modalidade. Percebi a necessidade do desenvolvimento de projetos colaborativos que lhes possibilitassem refletir criticamente sobre suas práticas, construindo novos saberes para a (re)construção do seu trabalho pedagógico. Confirmei, então, a necessidade de desenvolver um trabalho junto aos educadores de EJA, de modo a melhor compreender o contexto de suas práticas e colaborar efetivamente para uma educação crítica.

Dessa forma, acompanhei o cotidiano dos educadores de jovens e adultos de Santa Maria, suas experiências, aspirações, defasagens e necessidades de março de 2004 a outubro de 2005. Porque, “ver o educador como incompleto, inacabado, sabedor que ignora muito mais do que sabe, concebê-lo como um ser em permanente processo de aprender para ensinar”. (VIEIRA PINTO 2003, p.21) e estimulando ações colaborativas de reflexão crítica sobre a prática, proporcionou o desenvolvimento de uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que detectou necessidades na formação do professor da EJA, atuou para incentivar os educadores de sete escolas públicas estaduais a tornarem-se investigadores de suas próprias práticas educativas.

Esta pesquisa, portanto, objetivou investigar a contribuição de trabalhos colaborativos via investigação-ação educacional, no desenvolvimento profissional de um grupo de professores da EJA (anos iniciais) de sete escolas do sistema público estadual de Santa Maria. O desenvolvimento profissional foi tomado como um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas e complexas que se apresentam em seu trabalho e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação.<sup>1</sup>

Ao ter a possibilidade de vivenciar a realidade da educação de jovens e adultos, bem como fazendo parte dela, busquei contribuir com os colegas educadores da EJA para que os mesmos tivessem a oportunidade de realizar um trabalho coerente com o desejo de aprender de cada um dos seus educandos, bem como valorizassem a sua própria formação profissional. Frente ao exposto, a problematização desta pesquisa centra-se na reflexão sobre *qual a contribuição de trabalhos colaborativos, via investigação-ação educacional, no desenvolvimento profissional de um grupo de professores de EJA (anos iniciais) do sistema público estadual de Santa Maria?*

Na busca de questões para trabalhar a problematização, elenquei objetivo geral e objetivos específicos :

---

<sup>1</sup> Esta definição é baseada na concepção de Stenhouse, que propõe que os professores deveriam anotar suas reflexões, buscar entre seus pares discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais. (ELLIOT, 1997)

**Objetivo geral**

- Investigar, na perspectiva da investigação-ação educacional, a contribuição de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional de um grupo de professores da EJA (anos iniciais).

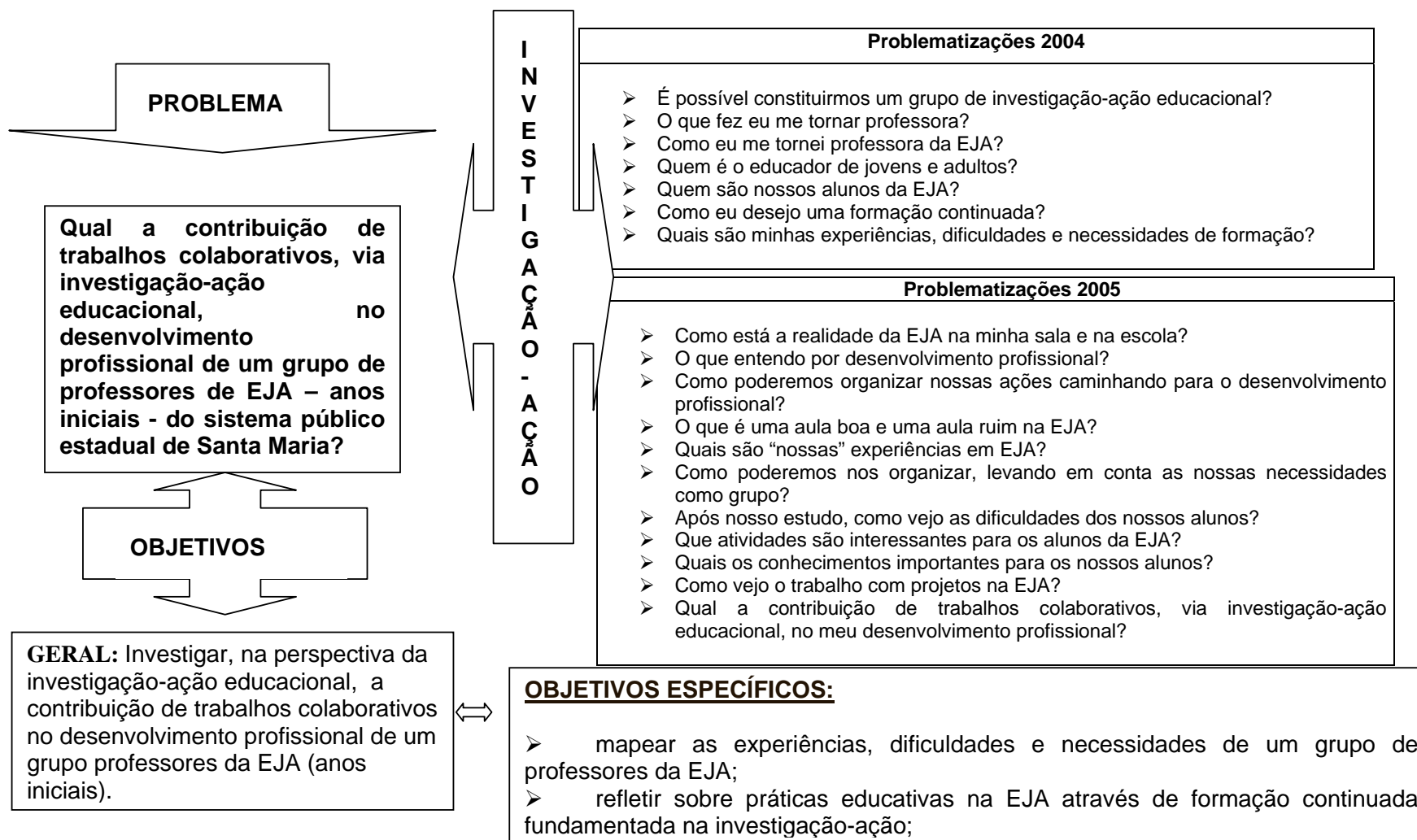
**Objetivos específicos**

- Mapear as experiências, dificuldades e necessidades de um grupo de professores da EJA.
- Refletir sobre práticas educativas na EJA, através de formação continuada, fundamentada na investigação-ação.

Para alcançar os objetivos e organizar o trabalho no grupo utilizei as “problematizações”, um sistema que foi dando sentido e orientação à investigação-ação. As problematizações constituíram-se de pontos discursivos que surgiram das necessidades do grupo e serviram para que cada participante fosse construindo as suas reflexões acerca do processo vivenciado.

A seguir, apresento um quadro resumo da intencionalidade e caminhada da pesquisa:

## TEMA: Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos



Quadro 1- Síntese Da Temática

## PARTE I

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta parte da dissertação vai abordar o primeiro foco do tripé que é proposto: a educação de jovens e adultos. Para isso, trago elementos para a discussão do histórico da EJA no Brasil e da alfabetização de jovens e adultos. Para não criar uma separação entre teórico e prático, faço um mapeamento da realidade a qual faço parte como professora e pesquisadora<sup>2</sup>.

#### 1- Educação de Jovens e Adultos

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa)

A EJA<sup>3</sup> traz consigo enormes desafios educacionais. Dentre esses, o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade, a recuperação da dívida social

---

<sup>2</sup> No artigo "Para el reencuentro de las ciencias humanas con la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad da Profª Jacqueline Moll, Diálogos, 2000, observa-se a necessidade da memória, da relação com a vida dos temas que pesquisamos para que haja um "processo permanente de trabalho que nos conecta a nós mesmos e que buscando em nossas entranhas o que nos move em direção a nossos interesses, nos compromete eticamente com os temas que abordamos". (p. 41)

<sup>3</sup> É interessante destacar que ao falar de educação de adultos no Brasil liga-se diretamente ao conceito de analfabetismo, enquanto em outros países desenvolvidos este conceito está ligado à educação ao longo da vida, abrangendo todas as pessoas que têm direito a participar de projetos de aprender continuamente.



com os alunos analfabetos e o reconhecimento da preparação do profissional que atua nessa modalidade de ensino.

O conceito e os desafios educacionais da EJA remetem à discussão de pontos significativos. Primeiramente, destacarei o histórico da educação de adultos no Brasil, depois considerações sobre a alfabetização de jovens e adultos e ainda tecerei relações com o cotidiano da escolarização de jovens e adultos em Santa Maria.

### **1.1- A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: pontos históricos**

A história da EJA é um ponto importante para que possamos entender os desafios atuais dessa modalidade de ensino e para que possamos compreender que “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2001, p.10).

Na era colonial<sup>4</sup>, o ensino dedicado à população adulta tinha caráter mais religioso do que educacional. Nesse período, a ação educativa dos religiosos era missionária e de transmissão de normas e condutas aos índios e, depois, aos escravos negros. Fernando de Azevedo (citado em ROMÃO, 1999, p. 13) afirmava “que aí começava a educação de adultos no país”.

A implantação de uma escola de qualidade foi avançando lentamente ao longo da história. A primeira Constituição brasileira de 1824, firmou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Ela teve influência européia e, como usou o termo “para todos os cidadãos”, incluía a educação de adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação de adultos, no Período Imperial<sup>5</sup>, ficou por conta das províncias, que tinham que arcar também com todo o ensino das primeiras letras. A cidadania proclamada pela constituição referia-se a uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, ficando excluídos os negros, os indígenas e grande parte das mulheres. No final do Império, o Brasil tinha cerca de 85% de sua população analfabeta, sem contar os escravos.

---

<sup>4</sup> Era Colonial (1549-1808)

<sup>5</sup> Período Imperial (1821-1888)

Por muito tempo, a questão do analfabetismo não esteve posta, ou seja, ainda não constituía problema o fato de a esmagadora maioria da população brasileira não saber ler e escrever. A preocupação emergiu com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), a qual, de um lado, derrubou a barreira de renda, ou seja, ricos e pobres podiam votar, mas, de outro, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto, critérios estes que foram mantidos, alguns anos mais tarde, pela Constituição republicana de 1891.

Na República Velha<sup>6</sup>, vale destacar o ensino ministrado nas instituições militares que visava a alfabetização dos recrutas analfabetos e a educação continuada dos alfabetizados, para progressão na carreira das armas.

Por muito tempo, considerou-se a EJA como sendo o ensino noturno, destinado à população menos privilegiada. Foi através do desenvolvimento industrial<sup>7</sup> que ela teve maiores investimentos, mas com objetivos implícitos.

O desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso no país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos. (CUNHA 1999, p. 10)

Diante dos altos índices de analfabetismo, em 1940 a educação de jovens e adultos passa a ter maior relevância com a criação do fundo destinado à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. Com a criação da UNESCO, também maiores esforços surgiram para a educação adulta. Para Haddad (1989), é a partir de 1940, com a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, que a educação de jovens e adultos “passou a ocupar mais sistematicamente o espaço institucionalizado” (Ibid. p.12).

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

---

<sup>6</sup> República Velha (1889-1930)

<sup>7</sup> Anos de 1930.

Na seqüência, em 1958, o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos<sup>8</sup> contempla um momento no qual as influências do pensamento de Paulo Freire começam a surgir: “esse momento de recriação é muito importante, pois é a partir dele que se incorpora a reflexão sobre o social no pedagógico e no educacional” (HADDAD, 1989, p.12).

Com as idéias de Paulo Freire, progressos foram obtidos com a alfabetização e a educação de adultos, principalmente com questões que trouxeram para a reflexão - conhecimento crítico da realidade, a partir da identificação de seus problemas e busca pela transformação da realidade. Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, destaca o pensamento crítico e a idéia de alfabetização freireana.

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (1987, p.18)

O desenvolvimento de um trabalho educativo freireano destacava-se por ser “com” o adulto e não “para” ou “sobre” este. O papel do educador tornou-se fundamental no sentido de promover o diálogo permanente com o educando.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987,p. 79)

Da criação do Serviço de Educação de Adultos (1947) até meados da década de 60, predominaram no Brasil as “cruzadas” e as “campanhas” pela erradicação do analfabetismo<sup>9</sup> no país, ou seja, a EJA não integrava a estrutura do ensino, mas se constituía em alvo de ações episódicas ou paralelas. (ROMÃO, 1999) A partir deste período, esta educação teve “um caráter amadorístico e de voluntariado”. (ibid. p.15)

---

<sup>8</sup> Nesse congresso percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia ainda as mesmas características e ações da educação infantil. O adulto era visto preconceituosamente como imaturo e ignorante, que devia ser alfabetizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

<sup>9</sup> Nessa época o analfabetismo era entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”. (GADOTTI, 2001, p. 35)

No ambiente predominantemente estatal em que se desenvolvia a EJA, no período dos anos 50 e 60 são duas as concepções que vigoravam:

A educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire), e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. Na década de 70, essas duas correntes continuam. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola e a segunda, como suplência da educação formal. (GADOTTI, 2001, p. 35)

Com o golpe militar de 1964, as iniciativas de caráter inovador e até mesmo revolucionário da concepção freireana, foram bruscamente interrompidas e programas assistencialistas e conservadores foram lançados. Foram criadas pelo governo militar a “Cruzada do ABC<sup>10</sup>” e o MOBRAL<sup>11</sup>. Predominância de conhecimentos técnicos visando o ajustamento à vida social dos marginalizados do sistema escolar e atendendo os objetivos políticos do governo. (HADDAD & DI PIERRO, 2000). A criticidade e a problematização foram esquecidas.

O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. (ibid, p. 115-116)

As características do MOBRAL eram paralelismo em relação aos demais programas de educação, organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, incumbidas de promover a realização da campanha nas comunidades e a centralização de direção do processo educativo, através de uma Gerência Pedagógica central que cuidava da organização, programação e execução do

---

<sup>10</sup> Esta Cruzada, originalmente vinculada a um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco, logo após a Revolução de 1964, iniciou trabalhos de educação junto a bairros pobres do Recife. (BEISIEGEL, 1997, p. 233)

<sup>11</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL visava basicamente o controle ideológico da população (sobretudo a rural). Foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. (HADDAD & DI PIERRO, 2000)

trabalho. Tudo para a implantação de uma campanha de massa com controle ideológico e doutrinário.

A LDB 5692/71, apesar de ser elaborada pelo governo militar e não prever responsabilidade e dever do Estado com a educação de adultos contemplou, pela primeira vez, um capítulo sobre o ensino supletivo que reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. Segundo Romão (1999), quase ao mesmo tempo da Lei, foi criado o Supletivo<sup>12</sup>, um sistema paralelo, que previa as modalidades *suplência* (escolarização compensatória tardia nos níveis de 1º e 2º graus), *qualificação* (preparação para o trabalho), *aprendizagem* (formação metódica no trabalho, por meio de empresas, a seus empregados), e *suprimento* (atualização de conhecimentos, garantida a continuidade no ensino regular). “O Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117)

Referente à década de 80, Gadotti (1993, p. 59) considera a existência de duas grandes tendências:

a) Tendência maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da educação popular, pois esse visa sempre a manipulação e a cooptação e isso é incompatível com as perspectivas emancipatórias e participacionistas da educação popular e b) Tendência integracionista, que defende a possibilidade de colaboração entre Estado, Igreja, empresariado, sociedade civil, etc. Essa última subdivide-se em duas, uma que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população e outra que defende uma nova qualidade de escola pública, com caráter popular.

A história da EJA no período da redemocratização da sociedade brasileira (pós 1985) foi marcada pela contradição entre a afirmação do direito formal da população jovem e adulta à educação básica e a negação pelas políticas públicas desse direito.

O primeiro governo civil, pós-regime militar, rompeu com a política de educação de jovens e adultos e extinguiu o MOBREAL que representava este regime autoritário.

---

<sup>12</sup> O Ensino Supletivo tinha grande importância, pois visava suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada. . (HADDAD & DI PIERRO, 2000)

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 120)

A Fundação Educar, apesar de ter herdado do Mobral funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas incorporou muitas inovações e assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto com o Ministério da Educação, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de EJA, atendendo as séries iniciais, promovendo a formação e o aperfeiçoamento dos professores, produzindo material didático e supervisionando e avaliando as atividades. A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos e, como subordinada ao MEC, transformou-se em órgão de fomento e apoio técnico. Com isso, apoiou técnica e financeiramente iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos de prefeituras ou instituições da sociedade civil.

Esse momento de redemocratização política do país alargou o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na EJA. As práticas de educação popular que eram desenvolvidas quase que clandestinamente por instituições civis ou pastorais populares da igreja voltaram a fazer parte dos ambientes universitários e a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Nesse contexto de fortalecimento do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos, chega-se à Constituição de 1988 na qual o Estado passou a responsabilizar-se pela educação de jovens e adultos, quando ficou determinada a obrigatoriedade e gratuidade, antes asseguradas somente às crianças em idade escolar. Esse fato contribuiu para significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

Porém, no início do governo Fernando Collor de Mello, houve a extinção da Fundação Educar, devido às iniciativas de enxugamento da máquina administrativa.

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização

básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 121)

Nesse período, o MEC formalizou a intenção de não mais atuar na educação dos analfabetos. Agora, todos os reforços seriam dirigidos para a educação das crianças. Com o Plano Decenal de Educação<sup>13</sup>, obtêm-se metas de promoção de oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Nos últimos anos, entretanto, internacionalmente, tem havido uma crescente valorização da educação de adultos em busca de cidadania e formação cultural, para o desenvolvimento da educação em geral e da qualidade de vida da população.

No Brasil, a LDB 9.394/96 resgata pontos importantes que estimulam a elaboração de propostas que objetivam a promoção de igualdade para acesso e permanência do aluno na escola, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extra-escolar e as relações entre educação, trabalho e práticas sociais. Observa-se, nessa Lei, um maior compromisso do setor público por considerar a EJA uma modalidade de ensino. Verifica-se também maior clareza em relação aos objetivos e princípios, destinando o ensino de jovens e adultos aos que não tiveram acesso na idade própria ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido:

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido de prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica. (ROMÃO, 2001, p. 55)

Sabe-se, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos é muito importante para o desenvolvimento geral da sociedade.

---

<sup>13</sup> concluído em 1994.

Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque, em verdade, eles já estão atuando como educandos, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se expressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica. (VIEIRA PINTO 2003, p. 81)

Portanto, a cada ano, verifica-se a crescente procura dos jovens e adultos pela escola. Os trabalhadores sentem-se desafiados a buscar melhor qualificação para o trabalho, no sentido de incorporar uma quantidade maior de conhecimentos decorrentes da educação mais formal. No entanto, se atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, a quantidade de conhecimentos acumulados, bem como o seu conteúdo, é maior que no passado, buscar esses conhecimentos torna-se uma exigência do mercado, porém, é importante que a EJA não sirva somente ao mercado, como exigência econômica, mas seja capaz de reconhecer o direito e o dever à educação de todos os cidadãos.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, reconhece a EJA como uma:

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. (BRASIL, PARECER Nº11/00, CNE)

Como vimos apresentando, nas últimas décadas, a educação de jovens e adultos foi adquirindo um reconhecimento formal e mundial, evidenciado pelas conferências e encontros sobre essa temática. A V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – V CONFITEA<sup>14</sup>, realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, representou um grande marco histórico, pois teve como

---

<sup>14</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela Unesco periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsimore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972, a quarta foi sediada em Paris, em 1985.



objetivo “manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (IRELAND, 1999, p. 19)

Na V CONFITEA foi aprovada a *Declaração de Hamburgo*<sup>15</sup>, a qual atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. (DI PIERRO, 2004)

Em setembro de 2003, a Unesco realizou em Bangcoc - Tailândia, a V CONFITEA+6 - uma reunião de balanço intermediário, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V CONFITEA, identificar novas tendências e preparar a próxima conferência, que será em 2009<sup>16</sup>. Nessa ocasião, o balanço mundial não foi otimista.

Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes. O potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da Aids não tem sido adequadamente aproveitado. (DI PIERRO, 2004, p. 13)

Voltando ao âmbito brasileiro, é importante registrar o que determina o Plano Nacional de Educação – PNE.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, PNE, 2000)

---

<sup>15</sup> Declaração de Hamburgo- ANEXO A

<sup>16</sup> No dia 11/10/05 o ministro da Educação Fernando Haddad entregou uma carta à UNESCO, na qual sugere a realização, em 2009, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos no Brasil (CONFITEA). [http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/fernandohaddad/noticias\\_view](http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/fernandohaddad/noticias_view) acesso em 26/10/05

Borges (2003) diz que o PNE ressignifica a EJA, considerando os seguintes aspectos:

a) A organização da EJA impõe a articulação entre as diferentes ações do poder público, visando a mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade; b) uma concepção ampliada de alfabetização que abranja a formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental; c) a necessidade de uma concepção de educação ao longo de toda a vida, voltada ao desenvolvimento de capacidades e que enfrente as transformações científico tecnológicas e os efeitos da globalização; d) a necessidade de produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas adequadas e, para tanto, a garantia de efetiva formação dos(as) professores(as); e) a integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional.(ibid, p. 18)

A EJA, portanto, tem se constituído como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa o limite da escolarização. Abrange processos formativos diversos, que visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, ética, cidadã até outras dimensões que não se restringem ao espaço escolar. Porém, no que se refere à alfabetização, o que ainda vemos no Brasil como políticas públicas são programas<sup>17</sup> e campanhas de curta duração com práticas centradas na decodificação do sistema alfabético.

No RS, temos as Diretrizes Político-pedagógicas elaboradas pela Secretaria de Educação (2003-2006) que trazem a proposta para o Estado:

A Secretaria de Estado da Educação propõe a implementação da política de alfabetização e de formação continuada, através do **Programa Alfabetiza Rio Grande**, assegurando atender analfabetos absolutos, resgatando a escolaridade de analfabetos funcionais e a formação continuada de docentes e discentes. A universalização do atendimento ao Ensino Fundamental e Médio, além do acesso, é garantia de permanência na escola, combatendo a evasão e a reprovação. Trata-se de priorizar a oferta educacional qualificada, na zona urbana e rural, promovendo o atendimento à população.

Portanto, são muitos os desafios para a EJA, firmados a nível internacional, federal e estadual. Acredito que o de quebrar com os modelos da escola regular, com tempos e espaços rígidos e o de acabar com o problema do analfabetismo são os mais significativos. Infelizmente, ainda há brasileiros – muitos milhões –

---

<sup>17</sup> São exemplos disso os mais recentes programas lançados pelo governo brasileiro: **Programa Alfabetização Solidária** (funciona desde 1997) com módulo da alfabetização de cinco meses e **Programa Brasil Alfabetizado** (lançado em 2003) que adota o critério de um semestre. Em 2004 este programa ampliou para 8 meses o período de alfabetização.

marcados com o estigma do analfabetismo, essa forma extrema de exclusão sócio-educacional, geralmente reforçada por outras formas de exclusão. A escola e a sociedade precisam encontrar as alternativas para vencer essa situação. Como diz Borges (2003, p. 21):

As legislações vigentes, acompanhadas do Plano Nacional de Educação, dos pareceres estaduais e das indicações da V CONFITEA, longe de representarem a solução para todos os problemas oriundos das campanhas de alfabetização (e também do ensino supletivo), significam passos fundamentais para a retirada da EJA do isolamento a que foi submetida ao longo da história, por isso, recomenda-se aos organismos nacionais e internacionais, públicos ou não, que ao organizarem estratégias de alfabetização reflitam sobre o conceito de analfabetismo, sobre as possibilidades metodológicas de alfabetização, para então fazerem suas opções.

Dessa forma, para concluir o resgate histórico na constituição do campo da EJA vale refletirmos que nosso país precisa de Leis<sup>18</sup> mais acessíveis, disponíveis que assegurem o direito à educação de jovens e adultos, e necessita urgentemente de regulamentações para as leis e políticas públicas que vão desde uma política educacional até programas inclusivos de renda, alimentação, transporte e saúde<sup>19</sup>.

Assim, o compromisso dos governantes em garantir a criação e desenvolvimento de políticas públicas e o compromisso dos professores que atuam no dia-a-dia das escolas e nos projetos de alfabetização são muito importantes de serem refletidos, construídos e vivenciados em nome do desenvolvimento da educação geral e da sociedade.

## **1.2 - A alfabetização de jovens e adultos**

A alfabetização de jovens e adultos faz parte da educação de adultos, mas não pode confundir-se com a mesma, pois esta diz respeito a uma variedade de processos que envolvem o desenvolvimento do adulto, enquanto aquela compreende uma parcela da população que foi excluída, na idade infantil e juvenil, do direito de participar dos códigos escritos da comunicação humana.

---

<sup>18</sup> Constituição Federal, LDB, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Leis e normas vigentes que asseguram o direito público à educação dos jovens e adultos.

<sup>19</sup> Um exemplo do dia-a-dia dos alunos da EJA, é a dificuldade para enxergar. Com ações concretas de saúde, como por exemplo a possibilidade de uma consulta ao oftalmologista e acesso a óculos, ajudaria muito os alunos.

O conceito de alfabetização foi se ampliando ao longo do tempo, à medida que aumentaram também as demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita (SOARES, 2003). Hoje, não basta apenas dominar os códigos da escrita para decifrar palavras e frases, é necessário ler e entender o que está escrito e até o que não está, através da interpretação e do entendimento do contexto. Por isso, tornou-se importante incluir como parte constituinte do processo de alfabetização o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

Atualmente, junto ao termo alfabetização agrega-se o letramento<sup>20</sup> (RIBEIRO; SOARES, 2004), que abrange uma nova abordagem sobre a leitura e a escrita. O letramento “procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas”. (RIBEIRO, 2004, p. 12)

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2004, p. 90)

Pensar, refletir, debater sobre a questão da alfabetização de adultos e mais profundamente acerca do letramento configura-se como indispensável, visto que sabemos que muitas crianças, jovens e adultos continuam excluídos da escola e, os adultos cada vez mais, do mercado de trabalho. Somando-se a exclusão da escola e do mercado do trabalho observamos que os jovens e adultos analfabetos fazem parte da massa de pobres, negros, subempregados e oprimidos. A tese de Becker (1983), citada em Piconez (2002, p 67), “denuncia que grande parte da população brasileira é vítima de uma educação que não considera a participação do aluno; sem alimentação e saúde adequadas, além de marginalizada socioeconomicamente”.

Assim alfabetização e letramento devem ser estudados e refletidos pelo professor que atua na EJA. Esses termos precisam ser pensados em relação à escolarização, pois comumente considera-se que o acesso ao mundo da escrita é de responsabilidade da escola. Isso porque, toda vez que se divulga ou denuncia níveis

---

<sup>20</sup> Uma importante obra sobre este tema é *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* organizado por Vera Masagão Ribeiro (2004).

precários de alfabetização ou se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura aponta-se como causas deficiências no processo de escolarização e fracasso da escola. (SOARES, 2004)

Nesse sentido, passaremos a analisar o conceito de alfabetização e analfabetismo ligados à educação de jovens e adultos. A seguir, apresentaremos as pesquisas sobre letramento e relacionaremos com o processo de escolarização.

O conceito de alfabetização de jovens e adultos tem sofrido várias transformações nas últimas décadas, acompanhando as concepções de sociedade e educação defendidas pelos teóricos do conhecimento. Segundo Torres (1992) citado por Fernandes (2002, p.35-36) existem quatro abordagens e suas respectivas atribuições à alfabetização:

- Abordagem da “modernização-capital humano” - a alfabetização de adultos contribui para o desenvolvimento econômico, enquanto mecanismo privilegiado para aumentar os contatos com as sociedades modernas, desorganizar as culturas tradicionais consideradas elementos de atraso, e permitir o desenvolvimento da heterogeneidade social com a adoção de inovações.
- Abordagem da “pedagogia do oprimido e educação popular”- a alfabetização é uma prática educativa definida como ação cultural para o desenvolvimento da consciência crítica dos setores populares subalternos e apresenta-se como parte das condições subjetivas do processo de transformação social.
- Abordagem do “idealismo pragmático” - tomando a alfabetização como parte da educação permanente, esta se propõe a explorar o potencial humano em benefício do indivíduo e da sociedade, e é considerada basicamente educação moral na criação de uma sociedade futura alicerçada no desenvolvimento individual dentro do quadro de uma democracia liberal.
- Abordagem “engenharia social (corporativismo)” – elaborada numa perspectiva de sociedade pós-industrial, a alfabetização como parte da educação de adultos, seria um instrumento de qualificações médias aos que irão constituir a base da mão-de-obra. A educação de adultos é intensificada naqueles pontos em que a demanda por educação se expande e onde é necessário compensar a população que permaneceu marginalizada dos sistemas formais.

A alfabetização, portanto, é uma questão muito séria e que ainda hoje os dados<sup>21</sup> comprovam que precisa de um olhar em busca de projetos significativos e que dêem conta de diminuir os índices de analfabetismo de modo a recuperar também os sérios problemas sociais e econômicos desta população.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater as causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam condições subjetivas, como a história de cada grupo,

---

<sup>21</sup> Hoje, 13 % da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta, 30 % têm menos de quatro anos de estudo e 59 % não concluíram o Ensino Fundamental. (Revista Alfabetização e Cidadania, 2003)

suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. (GADOTTI, 1999, p.21)

O analfabetismo é sinônimo de injustiça social, um direito negado aos que foram excluídos da escola. A compreensão do analfabetismo passa necessariamente pela discussão da alfabetização, não no sentido reducionista de apenas saber ler, escrever e calcular, mas na complexidade de tornar-se um cidadão, em contínuo processo de letramento, que sabe usar a leitura e a escrita em diferentes contextos para comunicar-se, relacionar-se, que se assume como leitor e produtor de textos.

Se em âmbito geral a alfabetização e o analfabetismo têm sido debatidos, na EJA essa discussão ganha contornos não muito visíveis. Para Fernandes (2002, p. 31) “tem sido consenso entre os estudiosos da alfabetização de jovens e adultos a sua caracterização como uma área problemática”. Devido não se ter uma continuidade de ações realizadas pelos governos, uma clareza de referenciais teóricos e uma política de formação para os profissionais da área. Assim sendo, existem alguns projetos de alfabetização de adultos, mas ainda se está longe de uma meta real e ampliada com o fim efetivo do analfabetismo.

Dessa forma, buscar conceituações sobre a alfabetização de jovens e adultos torna-se fundamental, apesar das dificuldades.

Não tem sido tarefa fácil conceituar a alfabetização de adultos e definir seus objetivos. Isto devido à historicidade e às mudanças de contexto onde a alfabetização tem sido empreendida, os campos de estudo onde têm sido situada, como também os objetivos e perspectivas assumidas pelos seus diversos empreendedores e estudiosos. (FERNANDES 2002, p. 32)

De fato, compreende-se que, atualmente, em termos de EJA, “os princípios e as concepções que inspiraram a década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão: miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida”. (ARROYO, 2001, p.11) Essas são questões que exigem posturas políticas para o desenvolvimento de políticas públicas. Pois,

[...] nesse contexto, a EJA tem sido apontada como um campo estratégico e tem ganhado novas dimensões para fazer frente à exclusão e à desigualdade social, sendo tomada como uma via para construção de uma sociedade mais justa e democrática e, desse modo, assegurar a garantia dos direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade

cultural e não discriminação e a solidariedade entre povos. (MUSSALIM & VÓVIO 2004, p.7)

Percebe-se então que, progressivamente, a alfabetização de adultos<sup>22</sup> assume caráter de educação permanente de todas as pessoas. A educação de adultos não é mais compreendida como educação marginal, compensatória ou dirigida à terceira idade, mas uma preocupação no contexto da modernidade (MIZUKAMI et al, 2002). Segundo a definição dessa mesma autora, a educação de adultos:

Diz respeito à totalidade dos processos organizados de educação, seja ela formal ou não formal, independente de seus conteúdos e métodos. Visa complementar ou substituir a educação inicial, em forma de aprendizagem profissional, de maneira que os adultos desenvolvam atitudes, enriqueçam seus conhecimentos, melhorem ou reorientem suas competências técnicas ou profissionais, no sentido de um enriquecimento global do homem, o que lhes permitirá participação independente e equilibrada no desenvolvimento sócio-econômico e cultural. (p. 98-99)

Assim, é preciso entender o processo de alfabetização, desde suas origens, para assumir um conceito coerente com os avanços e necessidades do desenvolvimento humano. Como já foi citado anteriormente, no Brasil o conceito de alfabetização e analfabetismo surge a partir da Proclamação da República no Brasil e de sua Primeira Constituição – que proibia o voto do analfabeto. O eleitor era o alfabetizado e deste entendia-se a pessoa que sabia assinar o nome. Considerar alfabetizado quem sabe assinar ou desenhar o nome ainda é uma prática presente, pois basta ter esta capacidade ou habilidade para votar ou ser declarado alfabetizado no documento de identidade.

Dessa forma, é preciso pensar também sobre o que significa ser alfabetizado hoje e os estudos de letramento, sobre quais as habilidades necessárias para julgar alguém analfabeto, alfabetizado ou letrado.

O termo “analfabeto” significa outras coisas além de “não saber ler e escrever”. “É um qualitativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como “ignorância”, “burrice”, “chaga”, “cegueira” e “subdesenvolvimento”.” (RIBEIRO, 2004, p. 10). Recentemente, ouve-se muito o termo “analfabeto funcional”, que é

---

<sup>22</sup> No Brasil, quando se fala em educação de adultos, normalmente se pensa em cursos de reposição de escolaridade, mas em países economicamente mais desenvolvidos, a preocupação com as oportunidades educativas dos adultos insere-se em outra perspectiva, a de educação permanente ou continuada. (RIBEIRO, 2004, p. 22)

utilizado para todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que têm pouco domínio das habilidades de leitura e escrita. Assim passa-se a comentar sobre um “número maior de estigmatizados”, já que dois terços da população brasileira, maior de quinze anos, não têm o nível mínimo de escolarização que a Constituição garante como direito a todos: as oito séries do Ensino Fundamental.” (RIBEIRO, 2004, p. 10)

Sabe-se que hoje para a construção do conceito de alfabetização junto às competências de ler, escrever e calcular soma-se a questão da cidadania.

Desse modo, o conceito de alfabetização que vem servindo de referência para a maioria dos promotores e alfabetizadores de jovens e adultos na atualidade o associa à aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, à conscientização, à transformação social, e hoje, de forma preponderante, à conquista da cidadania. (FERNANDES, 2002, p.39)

Entendendo a alfabetização nesse universo mais amplo é que se busca em pesquisas sobre letramento<sup>23</sup> dados sobre as habilidades de leitura e escrita da população. O INAF verificou, em 2001 as habilidades de leitura e escrita da população através de um teste (ver tabela 1- ANEXO B). Para este levou-se em consideração que a competência de saber ler e escrever que pode ser desenvolvida em diversos níveis. Os entrevistados foram classificados em 3 níveis de alfabetismo e em analfabetismo. (ver tabela 3a- ANEXO C) Ribeiro (2004) traz as características analisadas nos pesquisados em relação a cada nível de alfabetismo:

- **Nível 1** – corresponde a capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado.
- **Nível 2** – corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos e textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta.
- **Nível 3** – corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. As pessoas classificadas nesse nível mostram-se capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar referências e sínteses.

Com base nos resultados do teste de leitura aplicado a amostra de duas mil pessoas entre quinze e sessenta e quatro anos, independente do nível de escolaridade atingido ou do fato de estar ou não atualmente inserida no sistema de

---

<sup>23</sup> No ano de 2000, o IBOPE criou o Instituto Paulo Montenegro, uma instituição sem fins lucrativos direcionada para a execução de projetos na área de educação. Um dos objetivos do Instituto é a realização de uma pesquisa anual para subsidiar a criação e manutenção do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. A equipe do INAF conta com especialistas em pesquisa do IBOPE, educadores da Ação Educativa e consultores convidados.



ensino formal, incluindo, portanto, desde pessoas que nunca foram à escola até pessoas com nível superior (ver tabelas 2a, 2b, 2c – ANEXO D) o INAF 2001 considerou “que 9% da população entre 15 e 64 anos encontra-se na situação de analfabetismo absoluto, 31% foi classificado no nível 1 de alfabetismo, 33% no nível 2 e 26% no nível 3 (tabela 2a)”. (RIBEIRO, 2004, p. 18)

Com os dados, a pesquisa entende que:

A maioria das pessoas classificadas como analfabetas (54%) não completou nenhuma série escolar, mas 39% completaram de uma a três séries. Quase todos pertencem às classes D e E (91%), 79% moram em municípios do interior, 43% no Nordeste e 29% no Sudeste. A faixa etária predominante nesse grupo é a de 35 a 49 anos de idade (38%) (ibid)

Diante desses dados, torna-se fundamental pensar o processo de escolarização e refletir sobre estratégias para enfrentar essa situação em nosso país. Para isso, é importante olhar para a escola, compreender o processo de alfabetização (domínio de um código e das habilidades, técnicas para ler e escrever) e ultrapassá-lo para realmente a utilização competente da tecnologia da escrita, ou seja, o letramento. O professor precisa estar ciente dos dois processos, isso porque “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”. (SOARES, 2004, p. 92)

O acima dito, é exemplificado ao observarmos adultos ainda analfabetos, mas com grande participação no mundo letrado, então de fato não adquiriram a tecnologia da escrita, mas fazem, criam estratégias para o uso da leitura e da escrita em seu dia-a-dia. O relato a seguir comprova uma aluna<sup>24</sup> que não sabe ler e escrever na escola, mas atua em diferentes contextos e interage com outros, não demonstrando prejuízo aparente:

*A Dona Geni disse que estava atrasada, mas mesmo que levasse uns 3 anos para aprender ia aprender de qualquer jeito. Ela era muito alto astral, falou que era aposentada, mas continuava trabalhando, servindo cafezinho e prestando trabalho para um escritório, pagava contas, ia na receita, enumerou vários lugares. E eu a questioneei como conseguia fazer tudo isso sem saber ler. Ela disse que já era acostumada. Eu mais uma vez fiquei impressionada como a prática podia superar até o não saber ler. (Diário de campo Mariglei, visita à escola E, 20/12/04)*

---

<sup>24</sup> Aluna de uma professora participante do projeto

De fato, é preciso rever os múltiplos desconceitos<sup>25</sup> produzidos no Brasil sobre o analfabetismo, que contribuirão mais para a estigmatização e exclusão do que para a compreensão e a solução do analfabetismo. (FERRARO, 2005)

Esses desconceitos que o autor chama atenção são fundamentais para reorganizar os planos educacionais da educação de jovens e adultos, bem como a educação como um todo. Pensar a educação e o ensino sobre o viés do letramento implica assumir a educação continuada a que todos temos direito e a compreensão de que estaremos sempre em processo.

Com essas reflexões, vamos percebendo que o processo de letramento não fica restrito somente ao trabalho desenvolvido na e pela instituição escolar. Soares (2004) faz importantes contribuições sobre as relações entre alfabetização, letramento e escolarização. A autora chama atenção para a dicotomia que há entre ser alfabetizado ou analfabeto e, que o saber ou não ler e escrever, é naturalmente vinculado à escolarização.

Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. (ibid, p. 95)

Em relação aos dados do INAF e à escolarização (ver Tabela 3a – ANEXO C) os dados demonstram a significativa relação entre escolarização e letramento, pois quanto mais longo o processo de escolarização e a participação em eventos e práticas de letramento os indivíduos mostram-se mais bem sucedidos em atividades de leitura e escrita. É claro que estamos falando de uma primeira pesquisa de níveis de letramento da população, que abre a perspectiva e a necessidade de outras investigações sobre a temática.

Assim, embora uma pesquisa pioneira e com dados não absolutos, essas são importantes conclusões que merecem atenção dos educadores. Buscar uma visão mais abrangente sobre a educação de jovens e adultos, sobre alfabetização e letramento depende muito da formação e do entendimento do professor. Por esses

---

<sup>25</sup> concepções “distorcidas” do problema do analfabetismo. (FERRARO, 2005, p. 187)

motivos que o campo da EJA, e mais precisamente da alfabetização e agora ampliando para o que o letramento exige, precisa de investimentos. Nesses novos tempos, é fundamental um profissional atuante na EJA, com capacidade de reflexão, de pesquisa, para construir com os alunos uma dinâmica de leitura e escrita capaz de transcender a sala de aula. Os professores de EJA, junto com os alunos, precisam assumir-se como pessoas em construção, agentes históricos dos seus próprios percursos profissionais.

Como nesse trabalho estou discutindo mais especificamente práticas de alfabetização de jovens e adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e interagindo com alunos e professoras acredito ser importante ressaltar o seguinte conceito de alfabetização<sup>26</sup>, apoiada na definição de Freire (2002, p. 26)

[...] somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo.

Portanto, a alfabetização precisa levar o sujeito à efetivamente apoderar-se da leitura e da escrita, tornando-se de fato leitor e escritor para interpretar e agir sobre o mundo físico, social, político e econômico do qual faz parte e assumindo uma postura autônoma, crítica, coletiva e construtiva.

Mais que escrever e ler (...), os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (ibid, p. 19)

Os sujeitos da EJA – alunos e professores - devem contemplar a autonomia e a responsabilidade como força mobilizadora de uma mudança social. Observando, desta forma, o compromisso ético, político e social que a EJA traz em sua essência.

Por isso, é necessário pensar quem são os alunos da EJA:

[...] quando falamos “em adultos em processo de alfabetização” no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da

---

<sup>26</sup> Vou optar por usar o termo alfabetização, mas não deixarei de estar pensando junto o letramento.

escrita já é suficiente”, ou, ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias. (MOLL, 2004, p. 11)

Assim, são visíveis as características das pessoas analfabetas, excluídas da escola e estigmatizadas pela sociedade, pessoas que tiveram e ainda têm negado o direito à escolarização e o título de “alfabetizado”. Somadas a essas, temos as inúmeras pessoas que conhecem minimamente a tecnologia da escrita, mas não a usam ou a utilizam precariamente. Da mesma forma, é preocupante a produção pela escola de pessoas analfabetas funcionais. “São reflexões que [devem] inspirar políticas de promoção da leitura menos elitistas, mais realistas e mais eficazes”. (RIBEIRO, 2004, p. 25)

Não se pode simplesmente aceitar que os níveis de letramento estão ligados somente à escolarização. Devemos pensar que muitos não chegam até a escola ou se perdem no caminho. E que, por outros dados de exclusão, percebe-se que a escola não consegue cumprir a função de garantir a todos as habilidades e competências básicas para que as pessoas insiram-se no mercado de trabalho, exerçam a cidadania e participam ao longo da vida de diversas situações de leitura e escrita. Será que podemos jogar tal responsabilidade somente para a escola?

Como professores e gestores de políticas públicas, se assumimos a concepção do letramento, precisamos pensar em desenvolvimento de espaços alternativos para incentivo à leitura e à escrita, à melhor distribuição de renda, ampliação dos níveis de escolarização da sociedade, melhoria de recursos materiais e humanos nas escolas, acesso à biblioteca e à informática a todas as pessoas.

São questões fundamentais que visam atacar a exclusão da leitura e tantas outras exclusões que os brasileiros sofrem. Acredito que são necessidades que precisam ser pensadas e discutidas na coletividade. Refletir e assumir uma atitude diante da situação de analfabetismo e letramento, conhecendo as causas e comprometendo-se na construção de alternativas que propiciem à escola não mais produzir analfabetos e, à sociedade, eliminar eficazmente os índices que assombram nossas estatísticas educacionais, devem ser prioridades nas pesquisas educacionais e na agenda dos políticos e educadores. É urgente uma significativa articulação entre políticas de educação básica e educação continuada de profissionais do ensino, bem como de todos os cidadãos.

## 2- Uma parte do cotidiano<sup>27</sup> das Escolas de EJA em Santa Maria

A escolarização de jovens e adultos na cidade de Santa Maria abrange instituições municipais, estaduais e particulares. Cada escola tem as suas experiências e vai construindo história na sua comunidade.

A história de cada experiência em EJA nos remete ao conceito de cotidiano como o permanente acontecer de relações entre todos os seres e espaços constituintes. Netto & Carvalho apud Prada (1997, p. 108-109) faz considerações sobre este termo:

O cotidiano se insere no tempo, mas este não deve ser entendido linearmente no sentido newtoniano-cartesiano. Nele, não existem dimensões que possam ser apagadas mesmo que, devido a uma doença, temporariamente se perca a memória, pois este fato também é registrado na história de cada pessoa e gera relações em concordância. Nas relações do cotidiano participam todos os homens, até mesmo aqueles que não se conhecem: eles fazem parte do mundo e partilham dele ainda que de forma esparsa e em coisas que não são bem percebidas, pois “o cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens”

Como é um dos objetivos dessa dissertação mapear as experiências, dificuldades e necessidades de um grupo de professores, passo a destacar as escolas que participaram do grupo de investigação-ação, as professoras envolvidas e as práticas construídas pelos sujeitos da EJA, compreendidos pelos alunos e professores dessa modalidade de ensino. O trabalho não tem a pretensão de dar conta de toda a realidade da EJA de Santa Maria<sup>28</sup>, mas de construir reflexões a partir de uma prática em um contexto de ensino pouco explorado.

### 2.1- As escolas

*Foi uma ótima experiência para compreendermos que **somos escolas diferentes, mas comungamos das mesmas dificuldades e necessidades** e também do mesmo desejo de proporcionar aos jovens e adultos a conquista de seus sonhos de ler, escrever e aprender. (Diário de*

<sup>27</sup> O termo “cotidiano” tem destaque nessa dissertação, pois se tratando de uma experiência de Formação de professores em EJA o saber cotidiano, o dia-a-dia da escola e suas relações são de grande importância para conhecimento desse espaço e para criar de fato conhecimentos acerca desta realidade.

<sup>28</sup> O contexto da pesquisa envolve sete escolas do sistema público estadual de Santa Maria

*Campo, Mariglei, Encontro de Integração de escolas participantes do grupo, 22/03/05, grifos meus)*

No ano de 2004 iniciaram participar do grupo três escolas, que optei por nomeá-las **A, B, C**. A escola **C**, após o primeiro encontro, não demonstrou mais interesse em participar. Nesse ano, tiveram participação do grupo mais três escolas – **D**, (participou somente de um encontro), **E** e **F**. No ano de 2005, o grupo teve a participação das escolas **G, H, e I**. As escolas **H** e a **I** tiveram participação porque as professoras já atuavam no grupo, através da escola **A** e foram transferidas, levando para as escolas a reivindicação de participar do grupo. A seguir, passo a construir relações entre o cotidiano das escolas públicas estaduais de Santa Maria e a Educação de Jovens e Adultos, a partir de minhas reflexões no Diário de Campo ao realizar visita às turmas das professoras participantes do projeto.

### **2.1.1 - A evasão: uma dificuldade comum à maioria das escolas**

*Cheguei à escola na hora do intervalo e fui direto para a sala dos professores. Fui muito bem recebida pelos professores e logo encontrei a colega Mara. Ela estava com o braço enfaixado, pois havia sofrido um acidente no dia anterior. Disse que, por este motivo, vieram poucos alunos, pois achavam que ela não iria dar aula. Conversamos um pouco sobre **nossa dificuldade comum: a evasão dos alunos**. Nessa escola havia no início do ano 2 turmas e agora tem só uma e com frequência mínima dos alunos (6 alunos). Ao chegar na sala vi três alunos com idade eu diria madura: Seu Roque- 60 anos, D. Maria- 42 anos e Aldorina- 60 anos. (Diário de Campo, Mariglei, 10/11/04, Visita a Escola **B**, grifos meus)*

Vencer a evasão é um desafio para os professores, pois na maioria das escolas, essa é uma dificuldade. No início, as salas estão cheias e, no decorrer do ano, vão se esvaziando. Sente-se, por isso a necessidade de pesquisas para instrumentalizar os professores e as escolas a estarem preparadas para vencer esta situação.

Por outro lado, buscar experiências que consigam realizar um trabalho sem evasão pode nos apontar caminhos. Como participantes do grupo duas escolas revelaram não apresentar este problema:

*Perguntei pra coordenadora se tinham bastantes alunos, ela disse que não porque as salas não comportam mais que 10; perguntei se desistiram muitos, ela disse que alguns. Completou: "a turma da Sara é a única que são muito freqüentes pode chover canivete que eles nunca faltam, **não sei***

**o que ela faz**".(Diário de Campo, Mariglei, 20/12/04,Visita a Escola E, grifos meus)

A fala da coordenadora destacando o trabalho da professora dessa escola pode nos dar pistas que na EJA os educadores precisam **"fazer algo"** para motivar a presença dos educandos. E essa professora nos encontros relatava a identificação com os alunos: *"A professora Sara destacou a questão da cultura, de quem são nossos alunos? **Os meus são, na maioria, negros e mestiços, os excluídos da escola e da sociedade**, tento mostrar isso pra eles e eles se identificam comigo, tanto que não faltam às aulas".* (Diário de Campo, Mariglei, 08/10/05, grifos meus)

Será que para diminuir a evasão, a postura da professora, é determinante? Será que a organização da escola propicia a freqüência e o interesse dos alunos? A figura 1 retrata fotos que mostram a sala de aula da escola E, a qual é reconhecida como sem evasão. Pode-se ver que essa escola possui todo um ambiente diferenciado, com salas pequenas, móveis adequados e ainda promove oficinas de qualificação para os alunos. (figuras 1 e 2)



**Figura 1:** Foto da turma da Sara no dia 20/12/04 e sala de artes gráficas da escola E, dia 22/03/05



**Figura 2:** Fotos da sala de Panificação e da de Salão de Beleza, dia 22/03/05

A outra escola que se apresenta sem evasão, com turmas numerosas, do início ao fim, demonstra grande envolvimento dos professores em criar um ambiente humano agradável. No registro abaixo destaco o grande envolvimento da diretora dessa escola na EJA:

*Fiquei fascinada pelo que ouvia e via. **É uma escola em construção e com muito amor de seus protagonistas** – professores e funcionários. Entre a secretária e a vice-direção há um vidro transparente, lembrei que é assim a arquitetura das organizações de sucesso. Percebi que é uma escola que tem um toque de carinho, de amor. Depois a profª Rosa levounos para conhecer a sala da sua “1ª paixão”- a Educação Infantil; a EJA é a sua 2ª, diz ela. Nesse momento fiquei extremamente maravilhada – uma sala de aula rica em estímulos e uma professora totalmente comprometida. Ao ouvir a colega fui vendo que **ela tinha em si uma teoria e uma prática intimamente ligadas**. A sala de aula era de “1º mundo”, não tinha visto uma sala assim nem em uma escola particular, tinha TV e vídeo, som, estantes de jogos, materiais organizados para trabalho coletivo, banheiro, cabideiro com fantasias e acessórios. Bem, fica de fato difícil dizer o que não tinha naquela sala. Os trabalhos dos alunos expostos mostravam a dedicação das professoras. A colega elogiou a diretora Celita – dizendo que ela se preocupa com tudo, que **é uma grande diretora, pois já atuou na sala de aula em diferentes níveis e sabe o que é preciso**. Considerou a importância de uma diretora ter passado por essas experiências. (Diário de Campo, Mariglei, 08/06/05, Visita a Escola G, grifos meus)*

Na descrição da escola verifica-se, mais uma vez, a questão do envolvimento docente e a organização da escola. Em relação à atuação da diretora é importante destacar que de todas as escolas foi a única que participou de uma reunião do grupo e demonstrou significativa liderança e conhecimento em EJA.



**Figura 3:** Professores do grupo em visita à Sala de aula da Educação Infantil da Escola G



Não é intenção da pesquisa, em momento algum, destacar ou comparar o trabalho das escolas, somente mostrar a realidade e comprovar a necessidade de pesquisas nessa realidade, bem como mostrar que existem experiências que possuem investimentos que vão dando certo, ou melhor, que dão uma resposta positiva à comunidade. Reafirmando o que observei na prática, o Relatório-síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos<sup>29</sup> – VII ENEJA ilustra:

A pergunta fundamental ainda permanece: quem é o educador de jovens e adultos? As práticas indicam ser este educador “o professor que põe a mão na massa”; o profissional que consegue responder ou buscar soluções, para o que os alunos necessitam, refletindo e pensando intervenções pedagógicas adequadas à modalidade, associadas aos contextos de vida e que valorizam os conhecimentos prévios desses alunos; os gestores, tanto os que dirigem as escolas, como os que apóiam, planejam e executam ações voltadas para uma gestão que incorpore a especificidade da EJA, atentando para problemas de evasão, seleção de professores, formação, planejamento, merenda escolar, material didático, etc. A experiência indica que, quando um gestor não assume a EJA, em qualquer âmbito de poder, ele a impede de acontecer, o que expressa, freqüentemente, um ato de discriminação e exclusão. (p. 4)

Se, de fato, é a gestão da escola ou a postura da professora que contribuem para o sucesso dos alunos na EJA, é preciso maiores investigações. Investimento - acredito ser a palavra chave para que se melhore a EJA: nos professores (formação e valorização profissional) e nos ambientes (adequados e acolhedores).

### **2.1.2 - O desejo por uma proposta de ensino tradicional na escola**

*A Lúcia falou que os dois genros dela não vinham **porque eu não ensinava como eles queriam**, que eles não sabiam nada e eu tinha que ficar do lado ensinando. Eu falei que naquela época era impossível eu ficar do lado deles ensinando, pois tinha 24 alunos cada um em um nível. (Diário de Campo, Mariglei, 15/12/04, Avaliação na escola A, grifos meus)*

Os jovens e adultos quando retornam à escola esperam encontrar a sala de aula da sua época de infância. Mesmo se nunca estudaram, já trazem consigo a imagem de caderno cheio. É comum os professores ouvirem a frase “queremos aula” e a recusa dos adultos por atividades diferentes.

---

<sup>29</sup> O encontro aconteceu de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005 em Luzlândia - GO

Essa situação precisa ser refletida pelos professores para, inicialmente, levarem os estudantes a reconhecerem sua faixa etária e a importância das atividades partirem da própria experiência do aluno, estabelecendo relações entre conhecimento e vida. Quando se tem muitos alunos fica difícil atender a todos e conseguir convencê-los da importância, principalmente porque no primeiro empelcho eles desistem. No caso de um desses alunos, via que era acostumado com uma alfabetização tradicional, com silabação e tentava que compreendesse o todo, trabalhando textos coletivos e desafiando-o a escrever palavras do dia-a-dia. Não obtive sucesso, faltou realmente chegar mais perto e motivá-lo, pois era um trabalhador e estava sempre muito cansado. O outro foi somente três dias e não se mostrava disposto a aprender.

Essas reflexões sobre a minha prática, amparada pela fala de alunos, faz repensar sobre metodologias na EJA. Quais são as mais adequadas? Como fazer com que “todos” os alunos rompam com a idéia de um ensino tradicional?

Esta é uma necessidade da EJA, discutir sobre metodologias que resgatem o cotidiano dos alunos, fazendo-os vencer preconceitos de escola e inserindo-os numa dinâmica coletiva de aprender e ensinar cultura e conhecimentos. Para isso, é fundamental estar sempre avaliando a nossa prática junto aos alunos, dando voz a eles para que coloquem suas ansiedades. No ano de 2004, na escola A conseguimos manter esse diálogo aberto através de avaliações que fizemos com os alunos. (figura 4)

*No final a aluna Marleny disse que a equipe da EJA cresceu bastante este ano e, a prof. Marlice, disse que durante o ano inteiro estudamos na sexta-feira quando não estavam aí, aqui na escola ou na escola F. Fiquei bem feliz com a avaliação, pois percebi que meus alunos estavam bem conscientes e críticos nas suas colocações. Acredito que meu trabalho deu fruto com os alunos e com os professores. (Diário de Campo, Mariclei, 15/12/05, Avaliação na escola A)*



**Figura 4:** Alunos Mariglei e Márcia – Escola A, realizando avaliação no final do ano, 15/12/04

### 2.1.3 - A insegurança e o “saber de vida” dos alunos

*Cheguei na Escola e fui recepcionada pela coordenadora Sirley. Logo, encontrei minha colega do fórum e fiquei observando um grupo que arrumava a quadra para a celebração. Todos eram bem alegres. Vi uma senhora bem idosa sentada e achei que fosse aluna da Sara. Aproximei-me e puxei conversa, se ela estudava ali, **ela me disse que não estudava porque já estava velha para isso, “eu só to aqui pra fazer amizade, sabe, pra não ficar sozinha”**. Eu lhe perguntei se morava sozinha – não, morava com o filho. Perguntei se fazia tempo que estudava. Disse: **“faz tempinho, mas não adianta minha cabeça não ajuda, tenho que tomar um fortificante.”** Senti sua insegurança. (Diário de Campo, Mariglei, 20/12/04, Visita a Escola E, grifos meus)*

A fala da aluna da Sara remete à compreensão de como é difícil para um adulto e, nesse caso, uma senhora de bastante idade vencer a vergonha e se assumir como estudante. Junto com a decisão de voltar a estudar é necessário aceitar-se como estudante e, isso, às vezes, precisa ultrapassar a vergonha, a insegurança e a dificuldade de aprendizagem.

Essas características evidenciadas nessa aluna estão de acordo com que Prada (1997, p. 82) coloca:

*De qualquer forma, as pessoas adultas voltam à escola com ideais de “retornar os estudos”, continuar aprendendo, procurar conhecimentos na instituição que tem por fim “oferecê-los”. Por outro lado, voltam à escola com temor, insegurança, considerando-se incapazes para aprender, porém desafiando seus próprios limites.*

Ao dizer que precisa tomar um fortificante, provavelmente, a aluna vê-se como incapaz. Essas questões que fazem parte do imaginário do alfabetizando adulto precisam ser consideradas, principalmente para que a ação do professor caminhe para o reconhecimento dos saberes e da experiência do adulto procurando valorizá-lo como ser em permanente aprendizagem. O relato a seguir caminhará nessa direção:

*Nesse momento me vi totalmente envolvida com aqueles alunos e vivenciando uma situação que só a educação de adultos proporciona: **a promoção e a interrelação constante das histórias e práticas de cada sujeito**. Cada aluno trazia **um enorme conhecimento da vida**. Dona Blondina como ela mesmo dizia “não tinha cabeça” para entender os códigos da escrita, mas trazia uma vida de 81 anos de conhecimentos,*

*trazia histórias (falou muito de sua família, seu trabalho na agricultura, até descobri que era conhecida e tinha sido vizinha de minha sogra) e competências que a vida lhe proporcionou sobre costura - foi por muitos anos costureira. Sobre chás - conhece muitos e suas indicações. (Diário de Campo, Mariglei, 20/12/04, Visita a Escola E, grifos meus)*

A escolarização de jovens e adultos reforça a discussão sobre habilidades e competências. A mesma aluna que ora apresentou-se como sem capacidade mostrou-se com uma sabedoria popular que muitas pessoas com alto grau de letramento não possuem. A dona Blondina é o retrato de muitos brasileiros que tiveram pouca ou nenhuma passagem pela escola por diferentes motivos, mas aprendem administrar as suas vidas de maneira eficiente para os objetivos que vão precisando alcançar.

“O que caracteriza as pessoas adultas são suas experiências, sua história de vida, seus saberes” (PRADA, 1997, p. 76). Compreender essas características e as ter bem claras faz com que o educador ou os gestores<sup>30</sup> da EJA busquem a construção de uma educação que prime pela equidade e a contextualização.

Nesse sentido, é oportuno concluir essas relações da escola que promove a EJA com a seguinte compreensão que cheguei ao visitar uma escola:

*Ao viver também este momento verifiquei que **as escolas públicas, conforme os profissionais que possuem, fazem a diferença na vida dos seus alunos, pois ali se via o comprometimento de seus professores e a identificação dos alunos com a escola.** Ao término da celebração, presenciei e senti mais uma vez a força da afetividade: todos vinham me abraçar e desejar coisas maravilhosas. Na simplicidade das palavras e na amorosidade dos gestos, conclui que o que nos faz seres humanos felizes é a capacidade de dar e receber carinho, atenção e amor. Com certeza e sem demagogia, foi uma das experiências mais significativas de minha vida profissional e, nesse caso, de pesquisadora. (Diário de Campo, Mariglei, 20/12/04, Visita a Escola E, grifos meus)*

## 2.2- As professoras

As professoras integrantes do projeto foram tomando autonomia na realização dos encontros e formando uma história coletiva junto ao grupo. No ano de 2004, houve a participação efetiva no grupo de seis professoras, de quatro escolas. No ano de 2005, envolveram-se sete professoras de cinco escolas. Cada uma trouxe uma história de vida e uma ação profissional que sempre colaboravam nas

---

<sup>30</sup> Considero gestores os coordenadores pedagógicos, diretores e responsáveis a nível municipal, estadual e federal da educação de jovens e adultos.

discussões. O resgate das histórias foi fundamental para conhecermos umas as outras. De nossas histórias, podemos fazer as seguintes constatações:

### 2.2.1 - A carreira das professoras da EJA

*Nem pensava em trabalhar mais 20 horas, quando me convidaram para assumir a turma do Projeto Ler a noite, do professor Paulo, que havia sido transferido da escola. (Diário de Campo, Mara, 24/09/04)*

*Sempre lia muito Freire e sonhava em alfabetizar adultos. Fiquei sabendo do projeto MOVA, me pediram para montar uma turma. Fui juntando alunos da comunidade e comecei a dar aulas. Foi sensacional! Podia agora aplicar o que lia em Freire e o melhor, conseguia perceber o imenso saber da vida que os alunos traziam. Os encontros de formação eram tão bons. (Diário de Campo, Mariglei, 24/09/04)*

A participação das professoras em projetos anteriores de EJA demonstra, por um lado, a experiência com essa modalidade e, por outro, denuncia a descontinuidade de uma política de educação de adultos.

A professora Carmem Isabel Gatto, palestrante no 2º Encontro do Fórum de EJA no dia 1º/12/04<sup>31</sup> iniciou falando que “temos uma história, mas fragmentada – mais de campanha do que de política”. Disse que “o grande desafio da Educação de Adultos é ter um processo, programa que não fique nele, pois é o que infelizmente temos no Brasil”. (Diário de Campo, Mariglei, 1º/12/04)

Desse modo, a interação com esses professores que fazem o dia-a-dia da EJA nas escolas, é fundamental. Assim como essas professoras já tinham tido experiência em outros projetos, muitas outras já vivenciaram. Dessa forma, ações voltadas para a melhoria do ensino, organizando os professores em projetos e que retomam toda a sua experiência anterior, são importantes para a formação contínua desses. Uma formação mais próxima do cotidiano, promovendo um desenvolvimento profissional, capaz de desencadear mudanças nas crenças e práticas dos professores. E, principalmente, engajando-os numa luta para além de disputas partidárias, uma luta pela educação e pelo direito à escolarização.

Cada professora, que hoje é alfabetizadora da EJA, já teve um percurso profissional, um caminho perpassado por atuação em outras modalidades e, com muitas dificuldades, no início da carreira:

---

<sup>31</sup> Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI), Santa Maria, RS

*Minha carreira como professora, começou quando era ainda muito jovem por iniciativa de minha mãe. Como não sabia muito sobre a profissão de normalista e estava em dúvida sobre a carreira a seguir, minha mãe tomou a iniciativa de matricular-me na Escola Normal Medianeira, a qual correspondia ao curso de 1º grau com o objetivo de ministrar aulas no interior, na zona rural do município. Aos 18 anos me formei como normalista e fui trabalhar na zona rural, dando aulas para 1ª a 5ª série no mesmo turno. Passaram-se alguns anos e parei de lecionar no município, por motivos pessoais, voltando aos estudos para fazer o curso Normal da Escola Olavo Bilac e o curso superior de Pedagogia, assim tendo o direito de lecionar na cidade. Logo após, fiz concurso para ser professora do Estado e passei, sendo nomeada para trabalhar para a primeira série numa Escola no interior de Santa Maria – RS, durante o período de mais ou menos doze anos. Depois trabalhei com a 4ª série, nesse período houve um remanejamento de professores na escola e por ter menos tempo de casa tive que me afastar e ir para uma Escola com cedência e sem direito à unicodência. Recebi convite pela UFSM para trabalhar nessa escola com projetos que adorei realizar, durante esse período aproveitei para fazer um curso da OMEP sobre trabalho na pré-escola. Após essa escola, fui chamada pela escola onde atuo hoje para trabalhar com a pré-escola. (Diário de campo, Eclar, 10/10/04)*

A maioria das professoras iniciaram a carreira de professora muito novas, sem um curso superior e dizem ter o desejo desde quando eram crianças. “*Minhas brincadeiras de infância eram voltadas às fantasias de cantar, brincar de boneca, casinha e dar aula*” (Diário de campo, Marlize, 10/09/04). “*Desde criança sempre quis ser professora, tanto que, as brincadeiras com as amigas eram sempre de aulinha, e eu, era a professora*”. (Diário de Campo, Mara, 24/09/04)

A aproximação com a EJA das professoras foi de diferentes formas. Uma de maneira informal na sua própria casa:

*Quando já trabalhava na Escolinha, tinha o Fábio pequeno, tinha uma lavadeira, D. Eva. **Ela não sabia ler, então me pediu para ensiná-la, trabalhava pela manhã na escola e a D. Eva vinha à tarde** e trazia a sua filha para cuidar o Fábio e eu ensinava. Passaram alguns dias e **ela me pediu para trazer mais algumas vizinhas, montamos uma sala de aula na cozinha de casa**. Eu pensava como é bom ensinar os adultos, já que alfabetizava crianças e achava mais difícil. (Diário de Campo, Márcia, 10/09/04)*

Desse relato percebemos que num espaço não muito longe de nós (temporal e geográfico) encontramos pessoas que não sabem ler e escrever e, em uma oportunidade, se motivam para alcançar estas habilidades.

O trabalho na EJA inicia por motivos de organização de carga horária – a professora Marlize (Diário de Campo, 10/09/04) relata que se tornou professora da EJA “*primeiro em razão da carga horária. Não completo às 40h durante o dia*”.

Necessidade de cumprimento legal da carga horária, ou por já estar trabalhando no noturno – “Comecei trabalhando no ensino regular noturno, depois transformamos o Ensino Regular em Ensino de Suplência e depois na EJA” (Diário de Campo, Jane, 10/09/04) ou ainda por convite da direção – “Eu já era professora da escola, quando foi implantada a EJA, fui indicada pela equipe diretiva, por atuar na área do currículo”. (Diário de Campo, Sárah, 10/09/05)

A aproximação com a EJA pode ser também por curiosidade como relata a professora:

*Provavelmente por curiosidade. Sempre gostei de desafios. Via e ouvia, na escola onde trabalhava, as colegas comentando sobre as reuniões para organização da EJA, mas ainda não podia trabalhar com ela. (Diário de Campo, Gislaine, 24/09/04)*

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 1999, p. 98) Assim, a curiosidade é tão importante na prática do professor, não uma curiosidade ingênua, descompromissada, mas uma atitude inquieta diante do mundo.

A curiosidade precisa fazer parte da vida do professor, como instrumento de busca constante. E este precisa provocar em seus alunos a curiosidade, a indagação como parte da existência humana.

## 2.2.2- Influência dos pais e professores e aprender a ser professora na prática

*Achei importante considerar o papel das educadoras, visto que **a maioria delas tinha se tornado professora porque se espelhou em professores.** (Diário de Campo, Mariglei, 08/10/04, grifos meus)*

A história de vida das professoras do grupo revelou a influência dos pais, muitas vezes negativamente, na escolha da profissão e também sobre a influência dos professores. Em relação à influência dos professores, abre-se a reflexão sobre o importante papel que estes assumem na vida do aluno, muitas vezes negativamente e outras, como nesse caso, sendo capaz de influenciar na escolha da profissão.

Por causa dessa constatação, reconhece-se a importância do professor despertar o gosto por aprender em seus alunos e desenvolver conhecimentos, competências e atitudes em busca da autonomia.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gere a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1999, p.164-165)

É exatamente uma educação “com alma” que acredito ser necessária atualmente, uma educação que resgate o ser humano, com sonhos e desejos possíveis de se realizar. E isto o professor tem que vivenciar nos cursos de formação (inicial e continuada) e na prática. A prática, muitas vezes, impulsiona o professor a buscar conhecimentos e formação:

*(...) depois com mais de três anos de trabalho de sala de aula com crianças fiz o magistério; daí comecei a gostar daquilo que estava fazendo, cada vez mais, **quando comecei o curso de Pedagogia já tinha vários anos de experiência.*** (Diário de Campo, Márcia, 24/09)

O relato da colega Márcia retrata uma realidade comum na vida profissional dos professores. Alguns aprendem a ser professores na prática e, outros, buscam formação no decorrer de suas vidas, outros ainda chegam à aposentadoria sem freqüentar um curso de formação.

Aprender com a prática é um desafio de todos os profissionais. Restringir-se a ela não se pode aceitar. Acredito que aprendemos muito na prática, porém é preciso combinar teoria e prática. E a formação, inicial e permanente é o espaço por excelência para que isso ocorra. Como expressa Mizukami (2002, p. 15):

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.



Assim, o fato de despertar para que o professor aprenda com a própria prática é um dos objetivos da formação continuada. Espera-se, com este trabalho, colaborar para diminuir a distância entre teoria e prática, principalmente incorporando no dia-a-dia dos professores o aprender sempre e a reflexão crítica.

### 2.2.3 - Desvalorização do professor

*Tenho uma irmã mais velha, que é professora. Ela é professora do tempo que o professor era respeitado e melhor valorizado financeiramente.*  
(Diário de Campo, Mara, 24/09/04, grifos meus)

No resgate da história das professoras aparece a progressiva desvalorização da profissão. O que Contreras (2002) chama de processo de proletarização.<sup>32</sup>

Nesse caso, a professora se referia à desvalorização salarial, uma das características desse processo, pelo qual o professor vem enfrentando no seu dia-a-dia, e que, segundo Cury (2005, p. 17), até os anos 1960,

[...] o salário dos professores mormente os secundários gozava de razoável poder aquisitivo, mesmo porque a feminização da profissão se fazia concomitante ao apoio familiar ou conjugal. Isso permitia um período de trabalho direto e um período indireto voltado para a preparação de aulas e correção de trabalhos.

Porém, sabemos que, além do salário, o professor vem passando por outros processos que desqualificam o seu trabalho. Como na discussão seguinte ocorrida no grupo:

*A profª.(...) disse que estamos um pouco perdidos porque a 8ª CRE, que era para nos dar as diretrizes, só nos manda papéis e mais papéis para preencher. Concluímos que a cada troca de partido mudanças ocorrem sem considerar o que o outro tem de bom. A profª.(...) acrescentou que a fundamentação que temos é fruto da administração anterior que possibilitava construção, que tinha uma linha de ação, que promoveu a constituinte. Eu colaborei dizendo que estão seguindo a linha da racionalidade técnica, ou seja, ocupam o professor com papéis e mais papéis para que ele não reflita e não tenha tempo de pensar em mudanças.*  
(Diário de Campo, Mariglei, 05/11/04)

<sup>32</sup> A tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33)

Dessa forma, presenciamos que a vida cotidiana das professoras vem sendo prejudicada pela forma burocrática de controle que o Estado vem desenvolvendo. Com isso “favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo”. (CONTRERAS, 2002, p. 37) e também “promove o isolamento dos colegas, o individualismo, não proporcionando tempo para a discussão e troca de experiências profissionais”. (ibid)

O professor precisa dar-se conta do processo que vem passando e valorizar-se através do compromisso com a formação permanente. Isso, porque:

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. (GADOTTI, 2005, p. 7)

Assim, é muito importante que o professor reflita sobre estas questões que dizem respeito à profissão, de modo que compreenda o processo pelo qual está envolvido e busque romper com as estruturas que prejudicam o seu trabalho e possa investir junto, em colaboração com outros colegas, em processos de mudança. Pois, “ainda que admitamos que a educação depende de decisões políticas, a verdade é que qualquer mudança concreta no sistema educacional tem no professor seu principal agente”. (PICONEZ, 2002, p. 11)

FREIRE escreve sobre a valorização do professor:

O que é valorização? É o respeito à dignidade do professor, de uma pessoa sem a qual a educação não é prioridade. Valorizo algo ou alguém na medida em que o considero fundamental em relação aos meus objetivos e sonhos. E os meus sonhos, aqueles pelos quais lutei, não podem estar dissociados da prática educativa. Então, valorizar o professor, no meu caso, não é só uma obrigação ética, mas sim uma obrigação política que se fundamenta na ética. Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste, um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso. (2001, p.228)

Assim é muito importante sistematizar as experiências dos professores, como meio de valorização da sua trajetória, para impulsioná-los a acreditar na mudança, a terem sonhos, a formularem objetivos.

#### 2.2.4- História do ser professora

*Comprovei que o resgate da história de cada uma é muito importante porque traz à tona a sua trajetória pessoal e testemunha revelações fascinantes. (Diário de Campo, Mariglei, 24/09/04)*

Percebi, no andamento da pesquisa, que o resgate da história do ser professor é muito significativo, porque além de proporcionar um clima de envolvimento e afetividade entre os participantes mostrou também um histórico da profissão docente e uma compreensão do desenvolvimento da escola e da sociedade. O professor constrói sua identidade pela maneira de ser e estar na profissão. (NÓVOA, 1992). Por isso, a importância de conhecer-se como pessoa e profissional.

Não somente devemos possuir uma compreensão histórica geral; também necessitamos uma autocompreensão histórica, uma compreensão de nossas autobiografias educativas (nossas histórias pessoais): como se tem formado nossas idéias sobre a educação, como se tem formado nossos enfoques do trabalho educativo, e como encaixa nosso trabalho nos contextos humano, social e cultural mais amplo da educação e da sociedade. (KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p.39)

Dessa forma, para desencadear os primeiros trabalhos, a técnica de “Autobiografias da vida profissional”<sup>33</sup> ( NÓVOA, 1992) trouxe elementos que continuaram durante todo o processo de investigação-ação colaborando para construção de um referencial prático sobre ser professor e ser professor de EJA. “A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, (...) mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante”. (ibid, p. 24) As construções utilizadas nesta dissertação foram reflexões das autobiografias ou compreensões escritas pelos professores em seus Diários de Campo.

#### 2.2.5- Necessidades e experiências dos professores da EJA

O resgate da história de ser professora e a reflexão no grupo revelou algumas necessidades e experiências do professor da EJA que serão relatadas a seguir.

---

<sup>33</sup> Esta técnica foi utilizada nos primeiros encontros, de modo que as professoras foram desafiadas a escrever sobre a sua história profissional.

**- “Não fomos ensinadas a trabalhar com alunos que não aprendem”<sup>34</sup>**

Essa discussão me fez pensar que por questões políticas, econômicas e sociais, as mesmas do analfabetismo, os professores não tiveram a formação para trabalhar com alunos jovens e adultos, não havia interesse. A professora Marlice complementou: Não fomos ensinadas a trabalhar com os alunos que não aprendem também. (Diário de Campo, Mariglei, 08/10/04)

Essa questão é bem preocupante, porque a prática dos professores na escola denuncia uma formação falha, ou melhor, uma formação que não contempla um aluno real – com dificuldades para aprender, com deficiências cognitivas e muitas vezes com fome. Da mesma forma, digo que não somos preparadas para ensinar alunos adultos com histórico de exclusão da escola. Muitas vezes, estamos cheias de vontade para poder aplicar tudo o que aprendemos no curso de graduação, mas nos damos conta de que tivemos uma formação para uma realidade inexistente.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>35</sup> para a formação de Professores da Educação Básica de 08/05/2001, trazem orientações que poderão sustentar uma formação mais qualificada ao professor. As Diretrizes recomendam conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação, a formação compartilhada entre instituições de formação e escolas de educação básica, a prática presente desde o início do curso, não restringida somente ao estágio e permeando toda a formação do professor. A prática, por sua vez, deve desenvolver-se com ênfase na observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações e resoluções de situações-problema.

Outros aspectos interessantes que trazem as Diretrizes, e que são fundamentais nesse trabalho, são a pesquisa e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe na formação docente.

---

<sup>34</sup> Esta conclusão foi discutida no grupo.

<sup>35</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Art. 1º da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002)

Essa reformulação na formação inicial de professores e uma formação continuada mais perto das necessidades dos professores são alternativas que tentarão melhor instrumentalizar os docentes para o exercício de uma prática mais coerente com a realidade da comunidade escolar. Pesquisas que proporcionem o conhecimento dos currículos dos cursos de formação para avaliar como as diretrizes estão sendo implementadas são imprescindíveis, a exemplo do trabalho de Biasus (2006) que tem como temática um estudo sobre a situação dos cursos de formação de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. O enfoque principal da pesquisa de mestrado se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resoluções 01/2002 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, implementadas no interior destas instituições.

Em relação à formação de professores, Garcia (1999, p. 91) entende que:

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc.

É preciso que o profissional da educação seja capaz de pensar, refletir, decidir sobre o ensino e a aprendizagem de todos os alunos que lhe for confiado, nos mais variados contextos.

#### **- A empatia da professora faz a diferença**

*Fiquei conversando e disse que tinham uma professora maravilhosa. Concordaram, ela é demais, nem nos imaginamos sem ela. Verifiquei ali o que já tinha percebido, que a prof<sup>a</sup>. Sara era uma grande educadora e que conquistou seus alunos, por isso estavam todos ali sem desistir. (Diário de Campo, Mariglei, 20/12/04, Visita a Escola E, grifos meus)*

Com essa observação finalizo esta seção que trata dos professores no cotidiano da EJA, pois se sabe que a formação está com falhas, porém encontramos profissionais que fazem a diferença nas suas escolas e nas suas salas de aula,

incentivando os alunos a estudarem. Encontramos professores comprometidos com um ensino de qualidade para jovens e adultos.

Prada (1997) traz a classificação dos professores de adultos. Para esse autor há os que lecionam em cursos formais, baseados em currículos definidos oficialmente, reproduzindo em geral modelos tradicionais próprios ou não para crianças e há os que, com ou sem preparação pedagógica, desenvolvem todo o tipo de cursos livres, não formais, orientados ao desenvolvimento comunitário, mediante metodologias variadas, realizando atividades diversas com a finalidade de solucionar problemas da comunidade ou do grupo de estudantes. Esses são vistos, mais como benfeitores, animadores, promotores de desenvolvimento, do que de fato como professores.

No entanto, não acredito que um professor da EJA possa desenvolver seu trabalho sem envolvimento com seus alunos, sem comprometimento em ajudá-los a discutir e resolver os problemas que enfrentam. Como no exemplo relatado acima e em tantos outros que presenciamos nas salas de aula com jovens e adultos, o professor necessita conquistar o aluno, impulsioná-lo a lutar por aprender e por melhoria de vida. Confirmamos que somente o professor que tem empatia consegue desenvolver um trabalho na EJA que proporcione realização a ele, aos alunos e à escola. É na atitude dos professores que observamos que a escola vai construindo sua história na comunidade, tanto com os adultos, como com as crianças, pois esses dois ensinos apesar de diferentes desenvolvem-se juntos.

Portanto, a formação inicial ou continuada de professores da/para a EJA exige a interação teoria-prática, levando em consideração as situações históricas, econômicas, políticas, sociais, trabalhistas e educativas. Somente uma formação que leve o professor a comprometer-se é capaz de dar uma resposta positiva à escola.

### **2.3 – As práticas educativas das professoras**

O terceiro elemento, da tentativa de construir saberes sobre o cotidiano da EJA de Santa Maria, é a discussão sobre as práticas educativas dos professores, onde procuro tecer relações entre as práticas dos alunos, dos professores e os referenciais teóricos sobre a EJA.

### 2.3.1- Quem são nossos alunos?

*A professora Sara continuou dizendo que **a escola é para a elite, os brancos**. A professora Eclar disse que todos eram excluídos da escola, pois **seus pais estudaram pouco** e que, com certeza, os nossos também. (Diário de Campo, Mariglei, 08/10/04, grifos meus)*

*O aluno da **EJA séries iniciais é aluno de mais idade, trabalhador e, às vezes, já aposentado, que busca aprender a ler e escrever, ler a Bíblia, fazer amizades e ter novos conhecimentos**. Outros alunos visam somente o certificado de conclusão para buscar mais chances no mercado de trabalho. (Diário de Campo, Mara, 05/11/04, grifos meus)*

*Eu sou a Marleny Leão. Nasci no dia 6 de setembro de 1958. Morava em Paraíso, distrito de São Miguel do Oeste, em Santa Catarina, com meus pais e meus 10 irmãos.*

*Minha infância foi muito boa. Cuidava dos meus irmãos e limpava o poço para minha mãe. **Fiquei 5 anos na 1ª série e não aprendi nada** porque via meu primo apanhar da professora.*

*Cresci e vim trabalhar na cidade grande de Santa Maria. **Fui estudar no MOBREAL** e não passei porque minha patroa mandou a professora me rodar. A professora ficou com pena e me contou. Depois parei e não pude mais estudar. Minha patroa não deixou mais.*

*Fiquei desiludida e não quis mais.*

*Casei, tive minhas filhas **e daí vi que fazia falta aprender a ler. Quando a minha filha estava na 1ª série tinha que pedir para os vizinhos ensinar minha filha ler.***

*Voltei a pensar a voltar estudar de novo. Daí encontrei o colégio [A] que estava com as portas abertas e uma equipe excelente de professores para nos acolher. (TEXTO CONSTRUÍDO EM AULA POR ALUNA DA MARIGLEI, grifos meus)*

Nas falas das professoras e da aluna Marleny observam-se as características dos alunos da EJA: pessoas excluídas da escola que buscam aprender a ler e escrever para resolver os problemas do dia-a-dia – ajudar os filhos na escola ou poder participar da religião, lendo a Bíblia.

Percebe-se que o aluno da EJA é, ao mesmo tempo, sabedor e desconhecedor - não sabe aquilo que necessita aprender (ler e escrever), mas não pode ser considerado um desconhecedor, pois é em verdade um homem culto no conceito de cultura, pois sobrevive na sociedade. (VIEIRA PINTO, 2003)

Este caráter do adulto de trazer consigo uma vasta experiência faz parte da boniteza<sup>36</sup> que traz consigo a EJA. Pode-se dizer que:

O adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu

<sup>36</sup> Uso esta expressão inspirada em Freire (1996) e na minha própria experiência como professora

caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 79)

Vieira Pinto esclarece também que “o adulto é, por conseguinte um trabalhador trabalhado”. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade.

Sabe-se que a entrada no mundo do trabalho e a formação da família são identificadas como acontecimentos fundamentais e determinantes na vida do adulto. Por isso, os seus interesses e necessidades podem variar conforme o momento em que estão vivendo. Segundo Vieira Pinto (2003), os desafios que a sociedade requer do indivíduo, durante sua existência, vão mudando de conteúdo e significado com seu desenvolvimento, orgânico e psicológico, o qual vai lhe conferindo, em cada etapa da vida, distintas capacidades de ação e de trabalho.

Estudos comprovam que o nível de competência cognitiva dos indivíduos mais velhos não está relacionado com a idade, mas com fatores como nível de saúde, nível educativo e cultural, experiência profissional e motivação.

Dessa forma, as características que diferenciam a criança e o adolescente do adulto são que o adulto está inserido no mundo do trabalho e já possui uma caminhada nas relações interpessoais. Por esses motivos, deve ser visto e tratado de modo diferente, pois o adulto não irá aprender da mesma forma que a criança. Oliveira (1998, p.60) colabora nesse sentido dizendo:

O adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

O grande problema que se instala é que currículos, programas, metodologias de ensino foram criados originalmente para crianças e jovens que freqüentam a escola normalmente e não para o aluno da EJA que já traz uma história e uma pré-concepção de escola. É por isso que vemos os alunos passarem por tantas experiências e não aprenderem a ler. Se fizermos um aluno da EJA repetir



conteúdos desconectados da sua vida, sem sentido ele terá muitas dificuldades, não terá interesse. Com esses alunos, é necessário o desenvolvimento de relações que destaquem situações concretas para o conhecimento, de tal forma que a aprendizagem se torne significativa.

O principal aspecto na visão de EJA como direito para toda a vida é a possibilidade de oferecer a seus alunos, em que nível for, uma oportunidade de aprendizagem que foge aos moldes mais engessados da escola (mesmo que esta aprendizagem se dê na escola). Neste sentido tende a possibilitar: o desenvolvimento de currículos mais flexíveis, com a incorporação e a valorização dos saberes da experiência; e a adaptação às necessidades de tempo e espaço dos adultos. Enfim, uma adequação dos processos educativos às condições objetivas em vivem as classes populares, historicamente forçadas para a margem destes processos, assim como de todos os processos sociais, econômicos e políticos, desconsideradas nas leis e propostas regulares de educação. (SAMPAIO, 2005, p.3)

Outros problemas, evidenciados no cotidiano das escolas, que a EJA vem enfrentando são: a busca por certificação rápida e o crescente número de jovens. O relato a seguir demonstra a preocupação das professoras com essas questões:

*Falamos que os alunos estão querendo o certificado muito rápido – de qualquer jeito. A professora Olga disse que esta é uma grande preocupação de sua escola. Eu falei que a escola não pode perder de vista que é uma escola e não pode simplesmente distribuir certificados sem qualidade. **Esta é uma lógica do mercado, mas não pode ser a da escola.** Sobre os alunos repetentes e jovens que estão enchendo nossas salas de aula, argumentei que, para mim, tem dois lados um que os alunos se adaptam muito bem de noite, sendo reconhecidos e melhorando seu comportamento e sua vontade de aprender e outro que **a escola (na sua faixa etária certa) não está dando conta desses alunos.** é preciso encontrar uma solução. (Diário de Campo, Mariglei, 04/05/05, grifos meus)*

Assim, o professor da EJA tem que buscar conhecimentos sobre o desenvolvimento do jovem e preparar-se para o conflito que pode ocorrer. No quadro a seguir observamos importantes considerações sobre o jovem e o adulto:

<b>Educando Jovem</b>	<b>Educando Adulto</b>
Dificuldade do jovem para continuar os estudos: o mundo da escola é diferente do mundo do aluno; a formação de grupos é uma marca, influenciando as decisões dos jovens.	Dificuldade do adulto em freqüentar a escola ou em continuar seus estudos. Motivos: a) a proibição dos pais; b) por morar muito distante da escola; c) por não haver escola no local; d) por ter se casado; e) por ter tido filhos; f) por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família; g) por desinteresse pessoal; h) pela proibição do marido ou i) por razões internas da escola, como fracassos

	repetitivos.
A evasão escolar: a saída da escola pode significar a diferença entre a sobrevivência pessoal e familiar, o trabalho é uma necessidade imediata.	O retorno aos estudos: da mesma forma como as circunstâncias referidas puseram obstáculos à vida escolar do adulto, são elas que na fase adulta farão uma certa pressão para se retornar à escola.
A relação entre escola e o trabalho: a educação profissional é utilizada como estímulo prático para a prática social e produtiva, de forma a se opor à realidade da marginalidade e da exclusão social.	A relação entre escola e o trabalho: o educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos adultos muitas vezes se angustiam, pois as oportunidades educacionais oferecidas a eles nem sempre são compatíveis com as necessidades imediatas.
O autoconceito do jovem: o aluno julga tudo saber, característica dessa fase do desenvolvimento da pessoa.	O autoconceito do adulto: em virtude de sua história de vida, costuma ser baixo, repleto de estigmas e rótulos.
A aprendizagem na visão do jovem: a escola não é significativa para o aluno.	A aprendizagem na visão do adulto: se o aluno não aprende, a responsabilidade é dele e não do professor.
A perspectiva do professor: é preciso arrumar atividades práticas para o aluno, pois ele costuma apresentar problemas de disciplina.	A perspectiva do professor: é preciso suprir os conteúdos escolares que o adulto 'não teve'.

**Quadro 2:** Especificidade do Educando Jovem e Adulto (PELUSO, 2003, p.42)

Em relação ao quadro podemos observar que há grandes diferenças biopsicossociais que precisam ser conhecidas e consideradas pelo professor para evitar o conflito principalmente com os mais jovens, diminuir a evasão e proporcionar um ensino coerente com os interesses dos alunos.

Ainda em relação à grande procura dos jovens pela EJA temos o trabalho de Brunel (2004) e um trabalho do GT de Educação de Adultos na ANPED, (SAMPAIO, 2005) que trazem contribuições para o professor da EJA:

Um outro aspecto que se torna cada vez mais importante para o trabalho com EJA é o conhecimento de questões relacionadas à juventude. Nos últimos anos o agravamento das condições econômicas de sobrevivência e a dificuldade da escola de ensino fundamental em atingir seus objetivos têm empurrado para a EJA um contingente cada vez maior de adolescentes, cujo momento de construção da identidade lhes imprime uma relação diferente com os adultos, com a escola, com a vida, que é preciso compreender e tratar de maneira diferenciada. (SAMPAIO, 2005, p. 4-5)

Essas preocupações, relatadas em uma reunião do grupo e reforçadas por publicações atuais, demonstram que o cotidiano das professoras é permeado por inquietações que requerem orientações de trabalho.

### 2.3.2- História dos alunos

*O resgate da história “mostrava o quanto nossos alunos são sofridos e excluídos da escola, pois há pessoas que estudaram 5 anos na 1ª série quando crianças, estudaram no MOBREAL, no MOVA e na EJA e ainda assim não aprenderam a ler e escrever.” (Diário de Campo, Mariglei, 21/12/04)*

O resgate da história dos alunos apresenta-se como fundamental para o trabalho do professor e para resgatar a história da EJA.

As histórias de vida dos alunos são elementos importantes como pontes para a reconstrução da vida política, econômica e social do país. Quem viveu nos últimos 30, 40, 50, 60 anos no Brasil é testemunha de pedaços importantes da história (...) Podemos dizer que as memórias são matéria-prima fundamental para quem trabalha com educação de adultos. Ajudá-los a inscrever-se no universo letrado como leitores e escritores não pode significar apartá-los do que já viveram. (MOLL, 2004, p. 15)

Assim, ao conhecer a vida do educando, o professor fica mais próximo do mesmo, identifica-se e pode ajudá-lo na transformação pela qual necessita passar. Muitas vezes parece que o aluno não está aprendendo o desejado, a leitura e a escrita, mas outras modificações estão ocorrendo com certeza. Por isso, “a importância que se deve dar às falas e ações dos alunos, como forma de reconhecer que há sempre construção do conhecimento, mesmo que as alternativas apresentadas sejam diferentes das esperadas”. (PICONEZ, 2002, p. 86)

É preciso partir da leitura do mundo do aluno como ensinava Freire (2001), mantendo uma relação dialética entre a leitura do mundo e da palavra, porque toda “leitura do mundo está grávida de um certo saber” (ibid, p. 134)

Conseguir que os alunos se alfabetizem é um grande desafio para o professor e para a sociedade. Ir além da decodificação das letras e palavras, ajudar o aluno a ler a sua realidade é desafio maior ainda. Pois, ser alfabetizado [letrado] é poder integrar-se na sociedade com a possibilidade efetiva de acesso e compreensão a toda e qualquer informação. “É poder ampliar o potencial para fazer escolhas, com crítica (questionamentos) e criatividade (alternativas)”. (PICONEZ, 2002, p. 93)

### 2.3.3 - Dificuldades de aprendizagem dos alunos

Essa foi uma necessidade que o grupo de professoras reconheceu como fundamental para a melhoria de sua prática: estudo sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Com o estudo e a relação com a prática construímos um quadro sobre as dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos e as possíveis ações para vencê-las:

QUAIS SÃO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS NOSSOS ALUNOS DA EJA?	QUAIS PODEM SER NOSSAS AÇÕES?
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ a falta de contato e hábito de leitura</li> <li>➤ dificuldade de interpretar</li> <li>➤ dificuldade para ver além da sua realidade e para perceber o mundo escrito</li> <li>➤ o uso de linguagem</li> <li>➤ dificuldade para perceber a importância da escolarização na vida</li> <li>➤ dificuldades neurológicas e visão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ equipe multidisciplinar</li> <li>➤ atividades de reflexão e debate</li> <li>➤ palestras</li> <li>➤ dinâmicas</li> </ul>

**Quadro 3:** Dificuldades de aprendizagem na EJA X Possíveis ações – construído na reunião do grupo do dia 29/06/05

As dificuldades relatadas pelas professoras apresentam elementos para reafirmar a importância de estudos sobre a aprendizagem do adulto. É preciso desvendar os processos sócio-cognitivos do adulto, procurando entender o que impede o seu desenvolvimento.

Os estudos realizados em educação escolar de jovens e adultos trabalhadores parecem mostrar que os alunos com dificuldades para aprender, carregam consigo a concepção de aprendizagem como sinônimo de repetir ou guardar de memória, ranço da escolaridade tradicional de crianças ou dos próprios filhos; não compreendem, por exemplo, a relação entre “efetuar” e “resolver” quando têm que fazer alguma atividade. Pode-se ensinar-lhes e eles podem aprender, mas é necessário que haja uma instrução bastante orientada, de preferência com utilização vasta de sinônimos dos conceitos e/ou palavras empregadas nas tarefas de aprendizagem. (PICONEZ, 2005, p. 4)

Juntamente com estes conhecimentos sobre o adulto, as ações sugeridas pelo grupo podem oferecer maior segurança ao professor visto que a presença de uma Equipe Multidisciplinar que acompanhe o professor, que encontre em conjunto alternativas para o desenvolvimento dos educandos com mais dificuldades é primordial. Da mesma forma, a busca por metodologias diferenciadas que proporcionem reflexão e debate ajudará a minimizar as dificuldades encontradas

pelo aluno. Procurar motivar o aluno através de palestras com diversos temas pode contribuir.

As dificuldades dos alunos e a dificuldade de saber lidar com elas angustiam o professor, principalmente porque, às vezes, se vê em situações como a fome que foge da sua responsabilidade. Outras vezes, passa por situações que não encontra explicações. No encontro de discussão sobre esta temática uma professora questionou:

*Tá, eu sei que é um texto teórico de estudos, mas como fica então os casos dos alunos como nós tivemos: um que ficou 10 anos na escola, tinha uma família super legal e com condições, era um líder da turma, mas não aprendia? Passou por várias professoras, diferentes metodologias, mas não conseguia aprender nem as vogais? (Diário de Campo, Mariglei, 08/06/05)*

Essas interrogações da professora mostram que o professor, além de um conhecimento do desenvolvimento cognitivo do adulto precisa saber sobre os processos do tipo motivacional e o sócio-afetivo, configurando a necessidade de um conhecimento sócio-cognitivo. A aprendizagem dos jovens e adultos precisa ser explicada a partir da perspectiva social e afetiva. (PICONEZ, 2005)

Nesse sentido, com jovens e adultos torna-se inviável a educação bancária, o mero conteudismo. Trabalhar na perspectiva da cidadania, que se pensa como fundamental para EJA, significa acreditar que todos os alunos aprendem, e é a partir das necessidades dos sujeitos, que se constroem conhecimentos significativos para promover as suas transformações e a da realidade da qual fazem parte.

O estudo e as constatações na prática nos fazem repensar sobre a aprendizagem e as dificuldades dos alunos da EJA. Esses possuem uma distância temporal da escola e do ambiente considerado alfabetizador. O professor como um dos grandes responsáveis por desencadear o processo de aprender, às vezes, sente-se impotente diante dos alunos que não conseguem aprender.

A reflexão a seguir, revela a angústia que como professora, eu senti com o acesso à EJA e as dificuldades de aprendizagem dos alunos bem como as dificuldades diárias dos sujeitos que procuram a EJA.

*Nossos alunos são marcados pela exclusão da escola e têm uma vida muito sofrida. **Meus alunos passam fome e sem ter essa necessidade básica realizada como quero que aprendam?** Faço o possível, mas é difícil. Penso seriamente que, junto com o direito à educação, nossos alunos precisam de garantia de dignidade, ou seja, que possuam comida na mesa e acesso à saúde de qualidade. Nossos alunos precisam também*

*ser valorizados em suas **inteligências múltiplas**. Nós precisamos valorizar suas habilidades, mostrando que temos diferenças. Da mesma forma precisamos encorajá-los a buscar coletivamente saídas para as dificuldades que enfrentam. (Diário de Campo, Mariglei, 29/06/05, grifos meus)*

Essa reflexão reforça que as dificuldades dos sujeitos da EJA vão além das de aprendizagem, envolvem necessidades sociais e econômicas, as quais sabemos que o brasileiro passa cotidianamente, por já não terem estudo não possuem trabalho e condições dignas de vida. Nossas ações precisam fazer com que sintam forças para encontrar alternativas de mudança de vida. Para isso, precisam sentir-se capazes, valorizados em suas múltiplas capacidades. Se um aluno não tem habilidade para desenhar pode ter para cantar, para criar poesias ou encenar, para criar artesanatos e assim sucessivamente. O professor tem que estar sensível às diferenças e às inteligências dos alunos. Diante disso a discussão sobre o currículo é primordial entre todos os sujeitos da EJA, para que não se caia no desenvolvimento de práticas utilitaristas.

*Repensar nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis, produzir conhecimento em conjunto. Para isso, é imprescindível que conheçamos quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares. Quando isso não acontece, o currículo proposto não atende aos anseios dos alunos e o conhecimento passa a ter apenas um caráter utilitarista. (EUGÊNIO, 2005, p.16)*

Assim, as ações citadas pelas professoras (quadro 3), como possibilidades para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, são fundamentais junto à elaboração de um currículo contextualizado e ressignificado. As secretarias e coordenadorias, bem como os gestores e os professores devem lutar para que essas ações sejam garantidas no dia-a-dia da EJA, principalmente ao acesso de profissionais que promovam o bem-estar físico e psicológico do aluno. A dinamização da aula com debates e a reflexão são muito importantes também.

*As metodologias que apresentam maior sucesso no ensino com pessoas adultas são aquelas que resgatam o cotidiano de seu contexto cultural, partem do concreto, dinamizam as relações entre os participantes, tanto em pequenos como em grandes grupos, contribuem para reforçar valores ou idéias arraigadas culturalmente. (PRADA, 1997, p. 85-86)*

Essas constatações nos levam à discussão dos conhecimentos que são importantes para os alunos da EJA. Fizemos essa reflexão no grupo, a qual tratarei a seguir.

### 2.3.4- Conhecimentos na EJA

O grupo, após a construção de algumas atividades para o trabalho com os alunos, refletiu sobre quais conhecimentos são importantes<sup>37</sup>. Cada professora registrou em seu Diário o seu entendimento. A professora Marlize sintetizou os aspectos levantados pelo grupo:

- *Entender o contexto em que vive;*
  - *Saber situar-se e localizar-se no tempo e no espaço;*
  - *Cálculos, leitura e escrita ligados ao contexto do aluno;*
  - *O conhecimento amplia o exercício da cidadania;*
  - *Aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos e leitura e escrita.*
- (Diário de Campo do grupo, escrito por Marlize, 03/08/05)

Percebe-se que as professoras possuem a compreensão de que os conhecimentos trabalhados na EJA devem estar ligados com a experiência e o contexto dos mesmos. O aluno adulto tem uma forte relação com o trabalho, ou já exerce uma profissão ou está na EJA para conseguir um emprego. Essas relações têm que ser levadas em conta e assumirem uma permanente troca de experiências e construção de conhecimentos.

Essa carga de experiências das pessoas trabalhadoras estudantes constitui-se no fundamento sobre o qual “aprendem” na escola os conhecimentos programados no currículo. Estes estudantes esperam da escola ajuda para superar problemas de conhecimentos cotidianos, de alguma forma desejam ter conhecimentos relacionados com seu próprio trabalho; as relações de produção, a ideologia e política por trás de sua exploração como trabalhadores; as diversas relações econômicas sejam remuneração salarial, ou condições de vida, embora não enunciem nestes termos. (PRADA, 1997, p. 80-81)

---

<sup>37</sup> Segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o 1º Segmento os blocos de conteúdos e tópicos de estudos são organizados em três Áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>

Então os conhecimentos trabalhados na EJA necessitam ir além de somente passar conteúdos ao aluno, mas de fato levá-los ao processo de letramento e de superação das necessidades ligadas ao trabalho e à vida.

### 2.3.5- Partilhando<sup>38</sup> conhecimentos na EJA

#### ALUNO DA EJA

*O aluno da Educação de Jovens e Adultos busca superação de rótulos pré-estabelecidos por si mesmo e pela sociedade.*

*Cabe ao professor acolhê-lo promovendo atividades socializadoras e motivadoras, no sentido de garantir sua permanência na escola.*

*Numa próxima etapa, o professor seguro da apropriação pelo aluno do prazer em estar na escola deverá instigá-lo e despertá-lo para o interesse pelo aprender a aprender.*

*A sala de aula na EJA deve ser um laboratório de aprendizagem onde o conhecimento do aluno seja relevante ao mesmo e se estabeleça uma troca constante entre educando e educador.*

*A metodologia aplicada para o aluno da EJA deve ser clara, objetiva, coletiva, envolvente e apaixonante onde o educador deve rever seus conceitos, despindo-se de pré-conceitos, promovendo assim mudança de comportamento pedagógico, contextualizando teoria e prática.*

*Educador de EJA mais aprende do que ensina, mais ouve do que fala, motiva-se a partir da motivação do aluno.*

*Educar na EJA é prazer, aprendizagem, interação, descobrimento, superação, discernimento, enfim é estar vivo para a educação. (Texto Coletivo escrito pelas professoras Celita, Luisa, Rosa, Eclar e Mariglei em uma reunião, 18/05/05)*

Esse texto ressalta, em primeiro lugar, a importância da construção coletiva, da partilha e solidariedade (BRANDÃO, 2005). Quando se tem a possibilidade de construir coletivamente, há uma automotivação que proporciona felicidade e desejo de fazer diferente em educação. A seguir relato como terminou a reunião na qual construímos o texto: *“Penso que posso me sentir feliz, pois estavam esperando para fechar a escola e via nas colegas o desejo de continuarem aprendendo em conjunto. Também pela forma motivada com que saíram da sala.”* (Diário de Campo, Mariglei, 18/05/05)

Em segundo lugar, o texto evidencia que as professoras da EJA possuem saberes sobre essa modalidade, que ao serem colocados em conjunto, ampliam-se

---

<sup>38</sup> Uso este termo embasada nas considerações do livro “A canção das sete cores: educando para a paz” de Carlos Rodrigues Brandão (2005) que na página 101 expressa “compreendemos algo que aprendemos quando partilhamos com uma comunidade de pessoas o saber e o sentido do que, juntos e entre as nossas diferenças, compreendemos. Toda a compreensão é solidária. Não há saber solitário”.



ou modificam-se. E por último, gostaria de destacar as considerações sobre o professor na EJA: “*este mais aprende do que ensina, mais ouve do que fala, motiva-se a partir da motivação do aluno*”. Essas constatações mostram o que diz o Parecer CNE/CEB 11/2000 quando expõe que o professor atuante nessa modalidade tem que ter uma atuação empática com os estudantes e estabelecer o exercício do diálogo.

Dessa forma, percebe-se que o cotidiano das escolas de EJA em Santa Maria, exemplificadas nesta pesquisa pelas escolas que fazem parte do grupo possui experiências comuns ao universo da EJA. As escolas vivenciam a evasão e as peculiaridades dos jovens e adultos, muitas vezes, sem ter onde buscar conhecimentos para vencer estes desafios.

Os professores já acumulam uma história profissional e, apesar de terem uma jornada apertada, dispõem-se a estudar juntos. A experiência do grupo mostrou que é possível aprender juntos e superar as dificuldades de uma formação inicial que não contemplou conhecimentos sobre a EJA.

As escolas de Santa Maria vêm buscando construir práticas significativas com os seus alunos, porém as experiências não são sistematizadas. Em várias escolas, constatamos práticas que poderiam servir para pensar outras realidades, mas ficam isoladas, sem divulgação. O cotidiano da EJA é perpassado por experiências significativas, dificuldades comuns e necessidades que podem ser supridas por uma formação continuada centrada na escola.

## **PARTE II**

### **A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

### **3- A investigação-ação**

Diante da caminhada percorrida, dos temas e subsídios teóricos trabalhados e dos objetivos propostos para a investigação, foi importante encontrar uma concepção de pesquisa que tivesse coerência e contemplasse uma aprendizagem colaborativa entre todos os sujeitos. Dessa forma, a investigação-ação foi a orientação metodológica que mais se adequou aos desejos<sup>39</sup> e objetivos do projeto.

Assim, este trabalho nasceu, primeiramente, de minha prática e sonho de melhorar ações educativas junto aos alunos de séries iniciais, da minha paixão por leituras em EJA e pelo desejo de colaborar e aprender com os colegas que trabalham na rede estadual que, segundo minhas constatações iniciais, precisavam de iniciativas que lhes proporcionassem a reflexão para a melhoria de suas práticas.

Nesse contexto, a dissertação busca uma experiência participativa de pesquisa e, por isso, a preocupação de, nessa seção, explicar o processo de construção do grupo ativo-crítico e a dinâmica construída no desenvolvimento da pesquisa. Para explicar como foi o caminho metodológico percorrido, passarei a trabalhar nesta parte a trajetória construída pela pesquisa. Depois passarei a tecer elementos que emergiram da prática dentro do meu olhar como pesquisadora.

#### **3.1- “O caminho se faz caminhando”<sup>40</sup>**

Foi assim que este trabalho foi sendo construído, primeiro foi um projeto meu, depois, com várias colaborações, com discussões realizadas nas disciplinas do mestrado, ele foi se reformulando e hoje posso dizer que é um projeto nosso: meu e das professoras que fizeram parte dele.

---

<sup>39</sup> Falo desejos, porque tinha comigo que este trabalho não podia proporcionar um crescimento só a mim, recebendo o título de mestre, mas também o desejo de crescimento das pessoas que fazem o dia-a-dia da EJA e a futuros trabalhos que procurem focalizar a educação de jovens e adultos.

<sup>40</sup> Escolhi este título inspirada no livro “O caminho se faz caminhando” de Paulo Freire e Myles Horton (2003) e por acreditar que “embora seja preciso ter algum esboço, estou [certa] de que faremos o caminho caminhando.” (FREIRE, 2003, p.37-38)

Delimitando o campo de pesquisa, a dissertação visou investigar, na perspectiva da investigação-ação educacional, como ocorre o desenvolvimento profissional de um grupo de professores da EJA (anos iniciais<sup>41</sup>).

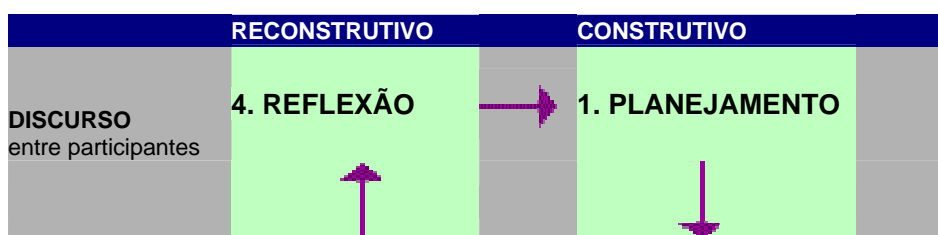
O aspecto fundamental do trabalho é a unificação entre teoria e prática, que resulta de um quefazer estrategicamente pautado pela ação colaborativa. Isto leva aos profissionais da educação à concretização de uma comunidade auto-reflexiva, onde há uma incessante busca de reconhecimento das suas ações no contexto teórico. Através da práxis (práticas criticamente informadas), eles reconhecem nas teorias educacionais o foco delineador de suas reflexões oriundas das práticas. (GRABAUSKA et al., 2001, p.107)

Esta pesquisa adota o caráter de investigação-ação educacional porque se assume como uma alternativa para o desenvolvimento profissional dos professores (ver item 5.1).

Os 'objetos' da investigação-ação (as coisas que os investigadores ativos investigam e se propõem a melhorar) são suas próprias práticas educativas e o entendimento de tais práticas, assim como as situações em que são praticadas. (CARR & KEMMIS 1988, p. 191)

Segundo a definição de Kurt Lewin<sup>42</sup> “a investigação-ação é uma espiral de passos que se compõem de um ciclo de planificação, ação e produtos acerca dos resultados da ação” (GARCIA, 1999, p. 182)

Os momentos da investigação-ação compreendem: planejar, agir, observar, refletir. Estes momentos não podem ser vistos estaticamente, completos em si mesmos, mas devem ser processos dinâmicos (KEMMIS & MCTAGGART, 1988), como verificamos na figura 5:



<sup>41</sup> A organização Curricular das escolas do sistema público de ensino, na modalidade da EJA estrutura o ensino em Totalidades. As séries iniciais correspondem as Totalidades 1 e 2.

<sup>42</sup> Segundo Bellochio (2000), citando Kemmis & Mctaggart, a investigação-ação iniciou com os trabalhos de Kurt Lewin



Figura 5: Momentos da Investigação-ação

Os momentos podem ser assim entendidos:

➤ **PLANEJAMENTO:** é a ação organizada. É um momento de construção, de tomada de decisões em relação ao trabalho que se realizará no decorrer da investigação.

➤ **AÇÃO:** é o momento de execução do planejamento. Está guiada pelo planejamento, mas não completamente controlada por este. Os planos de ação devem ser flexíveis e abertos a mudanças, respondendo as circunstâncias.

➤ **OBSERVAÇÃO:** é o momento de documentar os efeitos da ação. “Os investigadores devem observar o processo da ação, os efeitos da ação (tanto os previstos como os inesperados), as circunstâncias da ação e suas limitações”.(KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p.19) As pessoas envolvidas com a investigação-ação registram num diário de campo<sup>43</sup> as suas observações.

➤ **REFLEXÃO:** é a etapa retrospectiva em que, criticamente, se rememora a ação, registrada pela observação. A reflexão engloba a discussão entre os participantes, através do intercâmbio de pontos de vista para a reconstrução de novos planejamentos e novas ações.

Através da espiral autorreflexiva<sup>44</sup> os professores constantemente monitoram e refletem sobre suas práticas escolares, de modo a transformá-las. Mais recentemente a espiral de Kurt Lewin tem sido reelaborada - Elliott (1996, p. 90) e Saito (2001). Saito faz uma integração entre investigação-ação, empowerment<sup>45</sup> e pedagogia problematizadora<sup>46</sup> em busca da emancipação.

A investigação-ação promove a organização de um grupo cooperativo que instala um processo de ação e reflexão, de indagação e experimentação onde o

<sup>43</sup> Os Diários de Campo são registros individuais em um caderno, contendo observações, impressões, sentimentos e inquietações sobre o desenvolvimento das práticas educativas. (BELLOCHIO, 2000)

<sup>44</sup> “Este enfoque, da espiral autorreflexiva da investigação-ação, situa o processo na história, atribui aos atores do processo o papel de agentes históricos que têm entendido de antemão que sua consciência surge de sua prática histórica e está configurada por ela. (CARR Y KEMMIS 1988)

<sup>45</sup> Pode-se entender empowerment por fortalecimento, político-organizacional de uma coletividade, que se auto referencia nos interesses comuns e pratica uma ação solidária e colaborativa para transformar a realidade local e desenvolvê-la social e economicamente (FRIEDMAN apud SAITO, 2001, p.127)

<sup>46</sup> Educação Freireana

professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende. Este intervem para facilitar e não impor, nem substituir a compreensão dos alunos e ao refletir sobre sua ação, exerce e desenvolve sua própria compreensão. (PÉREZ GÓMEZ, 1997)

Os sujeitos desta pesquisa formam um grupo de investigação-ação ativo-crítico, constituído por professores das Totalidades 1 e 2 da EJA do sistema público estadual de Santa Maria que se dispuserem a participar. Acredito, nesse sentido, na possibilidade de uma formação geral e coletiva dos professores e, por conseqüência, dos alunos, buscando uma passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, promovendo a reflexão e discussão da problemática e impulsionando a coragem de lutar. (FREIRE, 1981)

Os momentos da investigação-ação, nesta dissertação, foram considerados da seguinte forma:

- **Planejamento:** ocorreu quando o grupo organizou ações ou planejou o próximo encontro.
- **Ação:** constituiu-se dos encontros com as professoras, bem como as visitas às escolas, somados à ação pedagógica de cada professora com sua turma.
- **Observação:** representou o momento de sistematização das problematizações, na qual cada professora ou a pesquisadora escrevia em seu diário a sua impressão, conclusão a respeito do que foi discutido.
- **Reflexão:** representou o momento de colocar para o grupo a sua escrita<sup>47</sup> sobre a discussão. Espaço coletivo em que, muitas vezes, verificou-se que o colega percebeu algo diferente. A reflexão também foi um momento de aprendizagem e de impulso para organização da próxima ação.

Esta pesquisa se preocupou com os problemas práticos cotidianos dos professores ao invés dos problemas teóricos. O professor, do ponto de vista da investigação-ação, reflete sobre a sua própria atividade docente, identificando e diagnosticando problemas da sua prática. Ao realizar esta ação<sup>48</sup> e ao intervir em tal situação o professor converte-se em investigador da sua própria prática e desenvolve o seu profissionalismo. “As classes reais têm de ser nossos laboratórios e estão sob o comando dos professores, não dos pesquisadores (...) o ato de

---

<sup>47</sup> É bem interessante este momento de escrita, pois algumas colegas têm mais facilidade e também se observa o progressivo desenvolvimento das colegas.

<sup>48</sup> Shön (2000) chama reflexão-na-ação

pesquisar deve ajustar-se às obrigações do contexto profissional” (ELLIOTT, 2003, p. 146)

Concebendo o professor como investigador de sua prática, parceiro de trabalho e propondo um refletir coletivo, constante, estimei um processo de diálogo permanente, através da reflexão sobre a metodologia de ensino e de aprendizagem e as relações que esta tem com a realidade a qual estão inseridos para a construção de novos saberes e formação permanente. Corroborando com esta idéia, Vieira Pinto (2003, p.113) expõe que:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões desses debates.

Esta pesquisa promoveu a realização de um trabalho colaborativo, participativo entre os professores participantes e a pesquisadora em que a colaboração esteve sempre presente e onde foi possível desencadear um processo de indagação, reflexão e investigação, continuamente, da prática dos professores (CARR, 1997; ELLIOTT, 1996, 1997; STENHOUSE, 1991, 1996). A colaboração que significa consenso, tomada de decisões democráticas e ação comum (CARR e KEMMIS, 1988), é um elemento básico no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação.

Mas, consenso e ação comum não significam a inexistência de conflito de idéias. A troca, a partilha, a reciprocidade de conhecimentos, afetos e ações sociais estabelecem-se com experiência *interativa* (estar com e entre outros) e *conectiva* (somar e somar-me a outros) (BRANDÃO, 2005). Isso nos leva a refletir sobre a importância do diálogo, do refletir juntos sobre o que sabemos e não sabemos, buscando atuar criticamente para transformar a realidade.(FREIRE, 2000)

Tudo é diálogo e tudo o que nega ou distorce o diálogo é uma forma de negação da Vida e do Humano. Todo o aprendizado solidário provém de momentos de diálogo e serve ao aprofundamento de nossa capacidade de viver diálogos e conviver entre diálogos. Toda relação gratuita é um encontro em um diálogo. (BRANDÃO, 2005, p. 210)

Portanto, verifica-se que a investigação-ação se compromete com o diálogo, com o desenvolvimento profissional dos professores. “É desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 186). E assim aposta-se na sua utilização para que os professores da EJA busquem seu desenvolvimento profissional.

A investigação-ação contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que defende um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimentos através da sua própria análise e reflexão - individual e coletiva.

Através da investigação-ação, os professores relacionam os problemas do ensino e da aprendizagem com questões da política institucional e social. Isso revela que existe uma relação intrínseca entre a investigação-ação e outros elementos tais como o desenvolvimento do professor, do currículo e da escola.

Dessa forma, o caminho foi iniciado através do envolvimento dos professores na organização do grupo e na busca por referenciais teóricos. Vejamos a seguir como ocorreu o referido processo de formação do grupo ativo-crítico e os encontros realizados para a construção da investigação-ação educacional.

### **3.2- O percurso construído<sup>49</sup>**

#### **3.2.1- Implementação do Projeto**

No ano de 2004, assumi uma turma de EJA na Escola **A**. Aos poucos, fui procurando saber qual era a proposta da escola para EJA. Descobri que a escola não tinha uma proposta organizada e que os professores estavam dispostos a construir. Em uma das reuniões me ofereci para apresentar meu projeto de pesquisa de especialização, desenvolvido com os alunos de EJA. Conforme relato:

*Nesse dia ofereci-me para apresentar os dados e as conclusões da minha pesquisa de especialização, que foi com alunos da EJA da Rede Municipal de Ensino. Foi muito bom, senti as colegas receptivas e interessadas por estudar mais. Tive certeza de que a minha proposta de mestrado surgia da necessidade dos educadores que estão clamando por saber mais e promover melhorias em suas ações na EJA. (Diário de Campo, Mariglei, 14/05/04)*

---

<sup>49</sup> O projeto desenvolveu-se de março de 2004 a outubro de 2005.

As colegas mostraram-se interessadas e começamos a estudar semanalmente. Eu colaborava com os textos, selecionados em materiais que vinha pesquisando para lermos e as discussões estavam se tornando cada vez mais enriquecedoras.

*Nas outras reuniões, fui percebendo que as colegas estavam sentindo confiança em mim, me pediam sugestões de textos para trabalharmos. A minha colega que já trabalhava há três anos começou a pensar diferente, principalmente procurando atividades diversificadas para trabalhar com os alunos. Ela me dizia que descobriu que eu não gostava de trabalhar com as mesmas matrizes das crianças, isso porque ela sempre me falava desse material, mas eu não os utilizava. Para mim, o ensino da EJA não podia ser trabalhado da mesma forma. (Diário de Campo, Mariglei, 04/06/04)*

Começamos então a escrever o projeto político pedagógico da EJA para a escola A. Nosso objetivo era estabelecer metas para que o trabalho fosse coerente com as necessidades dos alunos da comunidade e que estivesse de acordo com os referenciais nacionais da educação de jovens e adultos. Foi um processo de bastante envolvimento do grupo de trabalho:

*Quando precisei de uma noite para fazer uma disciplina de mestrado senti medo de não ser liberada e de não ter tempo para realizar o projeto. Foi quando senti o maior apoio das colegas que quiseram também uma noite inteira dedicada ao planejamento e à formação. Foi quando começamos a escrever o PPP da EJA da nossa escola. Foram noites bem agradáveis em que estudamos, debatemos e planejamos. Também escrevemos o PPP e comentamos como é bom participar da construção de um projeto, como é bom quando construímos e não só recebemos pronto. A professora Marilize – coordenadora, disse que não era para eu me enganar (pois eu falei que no Estado temos essa possibilidade de construir, decidir), pois no Estado também há cópia sem reflexão. Estou muito feliz com o processo de formação na prática do meu projeto, porque sinto as colegas felizes, contentes por serem autoras de um projeto. Adorei o dia que a colega Márcia disse que adora quando chega a sexta-feira para estudarmos. (Diário de Campo, Mariglei, 09/07/04)*

O trabalho de construção do PPP ocorreu de forma coletiva entre as professoras, coordenadora e vice-diretora.

Paralelo a esse trabalho com o grupo de professoras da escola em que eu atuava realizei uma pesquisa com as escolas que ofereciam EJA Anos Iniciais e, através de uma carta aos professores (apêndice A) e um questionário (apêndice B), verifiquei que a 8ª Coordenadoria de Educação tinha o registro de 15 escolas que ofereciam EJA em 2004, mas não tinha dados sobre se todas estavam



funcionando. Recebi retorno de questionários de 12 escolas, totalizando 22 professoras respondentes. (Tabulação dos questionários – apêndice C)

Dessas, resolvi convidar as escolas que eu já tinha uma relação de trabalho. Na primeira reunião compareceram as três escolas selecionadas, mas não todas as professoras. No decorrer do projeto, outras escolas foram sendo convidadas, porque uma das escolas não mostrou mais interesse em participar. Foram vários convites e cartas, mas pude verificar que as professoras que se mostraram dispostas a participar são as que possuem um desenvolvimento autônomo e que buscam aprender sempre. Mais adiante passarei a descrever como se organizaram os encontros.

As reuniões aconteceram desde setembro de 2004 e continuaram como grupo organizado de estudos em EJA até outubro de 2005, quando a 8ª CRE começou a realizar vários encontros, com convocação, de formação para os professores, no mesmo dia e horário de nosso grupo.

### **3.2. 2- Instrumentos de coleta de dados**

#### **- Questionário**

O questionário (apêndice B) foi utilizado no início do projeto, para buscar alguns dados referentes à viabilidade da proposta. Esse foi entregue na 8ª CRE juntamente com uma carta explicativa (apêndice A) para as professoras dos anos iniciais atuantes em EJA. O questionário foi utilizado para mapear a realidade das professoras de EJA - Anos iniciais e verificar a possibilidade de interesse e participação das mesmas em um grupo de formação continuada.

#### **- Diários de Campo**

Os Diários de Campo constituíram um instrumento significativo da pesquisa. O diário foi utilizado desde os primeiros passos e impressões pela pesquisadora e seu uso sendo incentivado às professoras participantes<sup>50</sup>.

Acredito que o diário foi um importante instrumento de relato do que estava acontecendo e de registro sobre a temática trabalhada. E também uma forma de desvendar, refletindo criticamente o dia-a-dia dos processos que vão sendo construídos. “Os diários captam o ensino imediato, uma vez que refletem as percepções do que está a ocorrer”. (GARCIA, 1999, p. 187)

Elliott (1996) recomenda o uso do diário permanentemente de modo a informar além do que está acontecendo (“hechos escuetos”) transmitir a sensação de estar participando desta experiência.

O diário proporciona a auto-reflexão da professora participante do grupo das temáticas construídas na investigação-ação. É, portanto, um processo individual que é estimulado pela coordenadora, mas como a organização “é uma questão pessoal e privada, e que a revelação de seu conteúdo deve estar sob controle de seu autor”. (ELLIOTT, 1996, p. 97) Às vezes, observa-se que não são todos os professores que têm o hábito e a preocupação de registrar em seus diários.

As escritas dos Diários foram ocupadas na elaboração desta dissertação na qual usei a seguinte organização: Diário de Campo, autora, data.

### **- Observações e Visitas**

Como no decorrer do trabalho ficou inviável nos reunirmos semanalmente, foi proposto que eu fizesse visitas<sup>51</sup> nas turmas das professoras que participavam do projeto. Esses momentos não tinham uma sistemática a ser seguida, mas uma forma de estar mais próxima das colegas, observando e acompanhando suas práticas e também uma oportunidade para conhecer seus alunos, e sentir de perto quem são e quais as suas necessidades.

As visitas nas escolas proporcionaram um conhecimento físico do espaço escolar e um conhecimento afetivo das relações entre professores e alunos.

---

<sup>50</sup> Na dissertação procurei colocar partes dos diários de todas as professoras, porém prevaleceram os meus escritos, isso porque no decorrer e final do projeto não foram todas as professoras que tinham seus diários completos. No meu diário busquei colocar partes das falas das professoras dinamizadas no grupo. Tínhamos também um Diário do Grupo que foi organizado pela professora Marlice e pertence a escola A.

<sup>51</sup> As visitas ocorreram de novembro de 2004 a setembro de 2005

Elliott (1996) cita a técnica de observador externo como muito útil. Recomenda que seja combinada com a técnica de fotografias, gravações em vídeos, notas detalhadas ou entrevistas. Nas visitas utilizei, a fotografia e a conversa livre com os alunos e o registro no Diário, trazendo espontaneamente relatos no grupo.

### **- Fotos**

As fotos foram utilizadas como recursos para registrar os momentos vivenciados, o envolvimento das professoras e dos alunos da EJA e para mostrar os espaços que constituem o ensino e a aprendizagem na EJA. "A imagem oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais." (LOIZOS, 2003)

As fotografias conseguem captar aspectos visuais de uma situação. Elliott (1996) sugere que, no contexto da investigação-ação na sala de aula, podem ser observados, através das fotos, os alunos, o professor, a distribuição física e dinâmica da aula.

### **- Problematizações**

No decorrer do trabalho com as professoras, utilizei um procedimento "problematizador", ou seja, em todos os encontros procurei problematizar algum ponto de EJA, usado para reflexões:

Essas [constam] de indagações mais pontuais sobre o percurso de trabalho que [realizamos]. Não foram questões estabelecidas *a priori*, mas no decurso do trabalho investigativo, conforme as necessidades [iam] sendo colocadas (...) [foram] construídas sempre no sentido de levar os envolvidos a refletir e buscar alternativas sobre pontos importantes do processo de investigação-ação em curso. (BELLOCHIO, 2000, p. 181)

As problematizações foram sempre colaborando para a organização da investigação-ação, bem como para resgatar pontos importantes da temática trabalhada.

A seguir apresento um quadro com as problematizações construídas durante os dois anos de trabalho no grupo:

<b>Problematizações 2004</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É possível constituirmos um grupo de investigação-ação educacional?</li> <li>➤ O que fez eu me tornar professora?</li> <li>➤ Como eu me tornei professora da EJA?</li> <li>➤ Quem é o educador de jovens e adultos?</li> <li>➤ Quem são nossos alunos da EJA?</li> <li>➤ Como eu desejo uma formação continuada?</li> <li>➤ Quais são minhas experiências, dificuldades e necessidades de formação?</li> </ul>

**Quadro 4:** Problematizações construídas no trabalho com as professoras no ano de 2004

<b>Problematizações 2005</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como está a realidade da EJA na minha sala e na escola?</li> <li>➤ O que entendo por desenvolvimento profissional?</li> <li>➤ Como poderemos organizar nossas ações caminhando para o desenvolvimento profissional?</li> <li>➤ O que é uma aula boa e uma aula ruim na EJA?</li> <li>➤ Quais são "nossas" experiências em EJA?</li> <li>➤ Como poderemos nos organizar, levando em conta as nossas necessidades como grupo?</li> <li>➤ Após nosso estudo como vejo as dificuldades dos nossos alunos?</li> <li>➤ Que atividades são interessantes para os alunos da EJA?</li> <li>➤ Que conhecimentos são importantes para os nossos alunos?</li> <li>➤ Como vejo o trabalho com projetos na EJA?</li> <li>➤ Qual a contribuição de trabalhos colaborativos, via investigação-ação educacional, no meu desenvolvimento profissional?</li> </ul>

**Quadro 5:** Problematizações construídas no trabalho com as professoras no ano de 2005

### **3.2.3- O resultado dos questionários e os encontros com as professoras:**

Através do questionário recebido de 12 escolas, num total de 22 professoras verifiquei que a formação atual, da maioria das professoras, é a de nível superior. Sete colegas já atuaram em 2 escolas, cinco em 3 escolas e cinco em uma escola. Vinte e duas professoras atuaram nos Anos Iniciais, seguido de nove na Educação Infantil, seis nas Séries finais e quatro no Ensino Médio.

O tempo de atuação profissional varia muito – de 1 a 40 anos. Já o tempo de atuação na EJA varia de meses a 11 anos, concentrando-se seis em 1 ano (6) e cinco - 2 anos. Outras experiências em EJA também são variadas, destacando-se seis participações no **Projeto Ler** e quatro no **Mobral**.

Sobre o trabalho na EJA, quinze professores o vêem como **bom, mas com dificuldades** e sete como **muito bom**. As dificuldades mais citadas foram oito

vezes a **evasão**, sete a **dificuldade de aprendizagem**, quatro a **metodologia adequada** e três a **falta de conhecimentos sobre essa modalidade**.

Em relação à formação, está bem equilibrado entre os 12 que já tiveram alguma formação e 10 que não tiveram. Os tipos dessa formação foram 7 - Formação CRE, 6 –Seminário, 3 - Formação continuada e 2 – Oficina. Se realizam discussões sobre EJA, 18 afirmaram que sim e se desejam participar de um grupo de discussão as 22 manifestaram o interesse. Os temas sugeridos para serem trabalhados são: 22 responderam **estratégias pedagógicas**, 17 - **planejamento de ensino**, 7 - avaliação e papel do professor da EJA, 6 - características dos alunos da EJA, 5 - histórico da EJA e 1 - auto estima do professor e do aluno da EJA.

Portanto, pude perceber que as professoras, em geral, têm pouca experiência na EJA (14 professores têm no máximo 2 anos), algumas realizaram formação (12 professoras) e todas gostariam de participar de um grupo de formação (22 professoras). Porém, são profissionais com a carga horária de 40 e 60 horas.

No quadro a seguir, organizo as informações referentes às professoras participantes do projeto:

#### QUADRO REFERENTE AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

NOME	ESCOLA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE TRABALHO NA EJA
Márcia	A – I	Magistério, Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil	27 anos	8 anos
Marlize*	A – H	Magistério, Estudos Sociais, História	20 anos	4 anos
Mariglei	A	Magistério, Pedagogia. Especialização em Gestão e cursando Mestrado em Educação	6 anos	2 anos
Jussara* 52	A	Educação Física	22 anos	1 ano
Mara**	B	Ciências	24 anos	6 anos
Sárah	E	Pedagogia	41 anos	3 anos
Jane**53	F	Pedagogia Pré-Escola,	16 anos	12 anos

<sup>52</sup> - São coordenadora e vice-diretora respectivamente da EJA, da Escola A, no ano de 2004

		Especialização em Educação Infantil		
Maria Eclar	F	Pedagogia	24 anos	2 anos
Gislaine <sup>54</sup>	D	Pedagogia- Orientação Educacional, Especialização em Gestão Educacional	24 anos	3 anos
Ione <sup>55</sup>	F	Pedagogia	25 anos	2 anos
Rosa***	G	Pedagogia	23 anos	8 anos
Luisa*** <sup>56</sup>	G	Pedagogia Séries Iniciais, Especialização em Educação Infantil	18 anos	15 anos

**Quadro 6:** Professoras Participantes e sua vida profissional

Os encontros e a formação do grupo foram se constituindo de forma dinâmica e coletiva. Os encontros aconteceram de forma democrática, realizava o planejamento a priori, e em cada encontro do grupo apresentava e discutia com as colegas, verificando se este era o caminho que o grupo desejava percorrer. A seguir, trago dois quadros síntese das atividades desenvolvidas e a presença dos participantes:

DATA	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	DURAÇÃO
10/09/04	Texto: Formação de Professores e Investigação-ação	Márcia, Marlize, Mara(S.M), Mara (E)	3 h
24/09/04	Mensagem: “Milho bom”(autor desconhecido), explicações, questionamentos sobre ser professor	Márcia, Marlize, Mara (E), Jane, Jussara, Gislaine, Sara	2h 30min
08/10/04	Texto: A educação básica de jovens e adultos como expressão da cultura popular. Moacir Gadotti in: Para chegarmos lá juntos e em tempo. Cadernos da EJA, São Paulo: IPF, 1999, p. 21-22	Marlize, Mara (E), Ione, Eclar, Jane, Sara	2h 30min
29/10/04	Participação da Reunião Geral dos Professores da EJA da Escola Marieta	Márcia, Mara (E), Ione, Eclar, Jane, Jussara	2h
05/11/04	Reflexão do texto: O intelectual e o avião em perigo do livro de Celso Antunes – “Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências e do texto Características da EJA	Marlize, Márcia, Mara (E), Eclar, Jane, Sara, Jussara	2h

<sup>53</sup> - Participaram somente no ano de 2004

<sup>54</sup> - Participou apenas de um encontro no ano de 2004

<sup>55</sup> - Participou de algumas reuniões e tirou por duas vezes licença nos dois anos do projeto

<sup>56</sup> - Participaram no ano de 2005

	YAMASAKI, Alice Akemi & SANTOS, Eliseu Muniz dos. in Educação de Jovens e Adultos. Cadernos da EJA, São Paulo: IPF, 1999, p. 14-15		
10/11/04	Visita à escola B	Mara	2h
19/11/04	1ª Encontro do Fórum da EJA	Marlize, Márcia, Jussara, Mara, Sara	3 h
1º/12/04	2º Encontro do Fórum da EJA	Sara	3 h
03/12/04	Leitura do Texto: Conclusão do livro Educação Escolar de Jovens e Adultos; planejamento	Marlize, Márcia e Eclar	2 h
16/12/04	Visita à escola F	Eclar e Jane	1 h
20/12/04	Visita à Escola E	Sara	3 h
21/12/04	Encontro de Encerramento com as professoras; debate sobre o mapa de experiências, dificuldades e necessidades formativas	Marlize, Márcia, Sara, Mara, Jane, Eclar	2 h

**Quadro 7:** Atividades desenvolvidas com as professoras no ano de 2004

DATA	ATIVIDADE	PARTICIPANTES	DURAÇÃO
22/03/05	Integração das escolas participantes do Projeto – Escola E	Marlize, Mara, Eclar, Sara, Ione e alunos	2h 30 min
06/04/05	Discussão sobre desenvolvimento profissional	Marlize, Eclar, Sara e Ione	2h
20/04/05	Relato de uma aula boa e uma aula ruim	Eclar, Sara e Márcia	2h 30min
04/05/05	Estudo do texto: Dificuldades de Aprendizagem na Educação Escolar de jovens e adultos trabalhadores e a abordagem das habilidades metacognitivas de Stela C. Bertholo Piconez	Eclar, Sara, Olga, Maria Luiza, Raquel	2h
18/05/05	Troca de experiências. Construção de um texto coletivo sobre a EJA.	Eclar, Maria Luiza, Rosa, Celita	2h
08/06/05	Visita à Escola G Continuação da discussão sobre dificuldades de Aprendizagem na Educação Escolar de jovens e adultos trabalhadores e a abordagem das habilidades metacognitivas	Eclar, Sara, Maria Luiza, Rosa, Celita, Olga	2h 30min
22/06/05	Defesa do Projeto de Dissertação Mariglei	Mara, Jussara, Marlize, Márcia	2h
23/06/05	1º Encontro Regional do Fórum da EJA	Mara, Márcia, Sara (Alunos Márcia e Sara)	3h 30min
29/06/05	Reflexão: Música Mobral Planejamento de ações do grupo	Eclar, Marlize, Márcia, Maria Luiza, Rosa	2 h
13/07/05	Visita à Escola I Apresentação do CD e letras de músicas selecionadas pelo grupo, organização de atividades que podem ser realizadas ao trabalhar com as letras	Eclar, Marlize, Márcia, Sara	2h
03/08/05	Visita à Escola E	Eclar, Marlize, Márcia,	2h 30min

	Retomada do trabalho com as músicas Reflexão sobre os conhecimentos importantes para os alunos da EJA	Sara, Maria Luiza, Rosa	
10/08/05	Visita à Escola H	Marlize	2h
17/08/05	Debate sobre o material de projeto Construção de um projeto para ser desenvolvido na EJA	Eclar, Marlize, Sara, Maria Luiza, Rosa	2h 30min
26/08/05	Relato de experiências das práticas das professoras do Grupo no Curso de Formação da 8ª CRE	Eclar, Marlize e Sara	2h 30min
08/09/05	Visita a Escola I	Márcia	
14/09/05	Participação do grupo na Formação da CRE – palestra sobre História e Políticas Públicas para EJA com a profª Karina Kinke - UFSM	Eclar, Marlize, Márcia e Sara	2h 30min
21/09/05	Participação do grupo na Formação da CRE – palestra sobre O perfil da formação de professores como resposta às mudanças sociais com o profº Matheus Saldanha Fialho - UFSM	Marlize, Márcia e Sara	2h 30min
19/10/05	Avaliação do trabalho do grupo	Marlize, Márcia e Eclar	2h 30min
07/12/05	Integração das escolas participantes do Projeto: Escola B <sup>57</sup>		

**Quadro 8:** Atividades desenvolvidas com as professoras e alunos no ano de 2005

Toda vez que nos encontrávamos organizávamos o espaço em círculo e mantínhamos o diálogo permanentemente, quase sempre passávamos o chimarrão e os papéis e livros se misturavam, reforçando o ambiente de estudo e igualdade. As fotos (figuras 6, 7,8, 9) mostram a organização do espaço nas reuniões do grupo. O processo colaborativo é percebido pelas fotos, onde vemos o grupo ocupando diferentes espaços nas escolas participantes, criando um clima de amizade e formação contínua. Assim, observa-se que a investigação-ação, além do importante papel de formação através da discussão das práticas foi proporcionando o conhecimento dos ambientes escolares onde se constrói o ensino da EJA.

<sup>57</sup> O encontro estava organizado, com alunos e professores mobilizados, mas não pode ocorrer devido o transporte ter sido suspenso e o preço ser muito alto.





**Figura 6:** 1º Encontro com professoras 10/09/04 e 2º Encontro com professoras 24/09/04 – Escola A



**Figura 7:** 3º Encontro com professoras 08/10/04 e 6º Encontro com professoras 03/12/04 – Escola F



**Figura 8:** 1º Encontro 2005 – 06/04/05 e 2º Encontro 20/04/2005 - Escola F



**Figura 9:** Encontro de encerramento 2004, confraternização na escola F 21/12/04 e Encontro do grupo 03/08/05 na Escola E

No decorrer dos dois anos de trabalho, o Grupo de Investigação-ação foi criando identidade, através da permanência ou não das professoras e das ações que foram sendo realizadas. Acredito que os momentos da investigação-ação não seguiram uma organização rigorosa, mas ocorreram de forma colaborativa e planejada no grupo. Esses momentos já foram explicados no ponto 3.1.

#### **3.2.4- As escolas envolvidas no trabalho**

No decorrer do trabalho, fiz uma visita a cada escola<sup>58</sup> em que as professoras participantes do projeto atuavam. A seguir, trago alguns pontos observados através das fotos realizadas nestas visitas, que mostram as professoras, os alunos e os espaços da EJA:

##### **➤ Diversidade de idades**

As fotos mostram na Escola B, alunos mais velhos e, na escola A, diversidade de idades e a presença dos filhos acompanhando os pais.

<sup>58</sup> No ponto 2.1 já fiz algumas considerações sobre as escolas participantes



**Figura 10:** Alunos Mara – Escola B, 10/11/04, alunos Mariglei – Escola A– 30/06/04

➤ **Envolvimento dos professores e alegria dos alunos**

Na escola E observamos o envolvimento dos professores, a adequação dos móveis e a alegria dos alunos. Na Escola F a disposição e envolvimento dos alunos enquanto nosso grupo trabalhava no fundo da sala.



**Figura 11:** Alunos Sara – Escola E, 20/12/04, alunos Eclar – Escola F, 20/04/05

➤ **Uma turma de mulheres e um ambiente improvisado**

Na Escola H, observamos uma característica interessante da turma – somente mulheres, certa vergonha das alunas e o comprometimento da professora. Na escola I observamos improvisação da sala, pois é uma sala de vídeo e quando outras turmas querem assistir tem que trocar de sala.



**Figura 12:** Alunas Marlize – Escola H, 10/08/05, alunos Márcia – Escola I, 08/09/05

### **3.3- Uma prática de investigação-ação nas escolas de EJA - Anos Iniciais**

Nesta parte da dissertação faço considerações sobre a experiência de investigação-ação como proposta colaborativa de formar professores. Vou me deter mais nos aspectos metodológicos destacando o resultado dos mapas de experiências, dificuldades e necessidades formativas construídos individualmente, mas refletidos cooperativamente no grupo, a disposição das professoras para investigação-ação e um obstáculo na realização da investigação-ação.

#### **3.3.1 – Mapa das experiências, dificuldades e necessidades de formação:**

O trabalho com o mapa revelou experiências significativas que envolvem os professores, alunos e a escola, como trabalho em equipe, conhecimento da realidade adulta, desenvolvimento dos alunos, passeios, confraternização, palestras na escola. O trabalho do grupo foi colocado como uma experiência significativa.

A respeito das experiências, observa-se que a EJA é um campo rico em muitas experiências, principalmente quando pretende que o adulto aprenda a ler.

Em relação às dificuldades citadas, várias já foram trabalhadas nesta dissertação como a evasão, dificuldades de aprendizagem, falta de conhecimento do professor e falta de material adequado. Uma questão interessante levantada foi *“até que ponto o que se aprende na escola é útil para a vida?”* Pois, na EJA e também em outras modalidades de ensino, é comum os professores se deterem em conteúdos desconectados da vida, enquanto poderiam trabalhar conhecimentos que tivessem mais sentido para o gerenciamento da vida individual e social.

Nesse sentido, as necessidades de formação caminharam na busca de alternativas de um espaço maior de aprendizagem para os alunos e para os professores. As necessidades, citadas pelas professoras, tentaram ser contempladas nos estudos do grupo.

### EXPERIÊNCIAS

- Trabalho em equipe dos professores;
- Desenvolvimento dos alunos;
- Conhecimento da realidade adulta: sofrida e excluída;
- Conhecimento da realidade do aluno que frequenta a EJA;
- Aluna da Totalidade 1: depois de algum tempo na EJA, sentiu-se realizada quando conseguiu ler a receita escrita por seu médico;
- Outro aluno, que nunca havia frequentado a escola, já está lendo a Bíblia – seu maior desejo, falou-me: “agora me sinto um gigante!”; Esse aluno contou que sua mãe morreu aos 90 anos no interior de Itaqui e não conhecia dinheiro;
  - Experiências significativas foram: reuniões da EJA na Escola Marieta; palestras em nossa escola; confraternização com alunos; passeios;

### DIFICULDADES

- Evasão;
- Alunos com dificuldades especiais;
- Atender a todos na sua individualidade;
- Necessidade de esclarecimento (estudo e reflexão sobre como acontece a aprendizagem no adulto);
- Organizar atividades voltadas para a Educação de Adultos;
- Lacunas na aprendizagem;
- Até que ponto o que se aprende na escola é útil para a vida;
- Material de Pesquisa para EJA;

### NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

- Modo de aprendizagem do aluno adulto;
- Aulas prazerosas sem evasão;
- O professor da EJA;
- Como ocorre o processo de compreensão da leitura e escrita nos alunos adultos;
- Estudo sobre cultura e educação popular: a inserção do conteúdo na necessidade do educando. (o que aprender);
- Realização de projetos de Português, Matemática, Educação Artística;

**Quadro 9:** Resultado do Mapa das Experiências, Dificuldades e Necessidades de Formação levantados pelo grupo na reunião do dia 21/12/04

### 3.3.2- Disposição para o trabalho colaborativo

*No final da leitura uma colega questionou então como faríamos para fazer acontecer o que estávamos falando? Que ela teria dificuldade para ser liberada. As outras estavam bem motivadas. A Mara (Edna) disse que seria um desafio, mas ela estava disposta. Falamos de convidar outras escolas. Saí do encontro bastante motivada e certa de que o trabalho tem tudo pra dar certo, pois estou com professores dispostos a crescer. (Diário de Campo, Mariglei, 10/09/04)*

No desenvolvimento do projeto, a participação dos envolvidos foi fundamental. Para isso, foi necessário que os professores tivessem a disposição, incorporando que aprender faz parte da profissão e que aprender em grupo é muito importante.

Muitas vezes, além disso, era necessário convencer a instituição na qual se trabalhava sobre a importância de proporcionar momentos que, com certeza, poderiam ajudar o próprio profissional, bem como a escola como um todo. Kemmis & McTaggart (1988, p.57) enunciam “melhorar a educação, segundo temos defendido, significa melhorar nossos discursos educativos, melhorar nossas práticas educativas e melhorar as formas de organização escolar”.

Assim, para desenvolver um projeto de investigação-ação, os professores precisam estar envolvidos com essa busca pela melhoria de suas práticas e de trabalho colaborativo. Ao conviver com as professoras da EJA, ou simplesmente ao contatá-las pelo telefone, pude verificar que algumas se dispõem, outras dizem que se dispõem, mas, no primeiro empecilho desistem, e outras nem sequer procuram saber o que está acontecendo.

Posso dizer que as professoras que chegaram até o fim dos trabalhos no ano de 2004, e as que se mantiveram em 2005, investem em seu desenvolvimento profissional e, por isso, suas escolas são locais de acolhida, desenvolvimento e aprendizagem.



### 3.3.3 - Um obstáculo na realização da investigação-ação: tempo para se encontrar

*Questionando sobre a continuidade dos trabalhos as colegas novas, disseram que é muito difícil encontros semanais porque elas têm 60 horas na escola. (Diário de Campo, Mariglei, 24/09/04)*

Da mesma forma que a questão trabalhada acima, a dificuldade de tempo para se encontrar atrapalha o desenvolvimento da investigação-ação. Pois nesta realidade de ensino os profissionais que atuam possuem uma jornada de 40 a 60 horas, o que prejudica em muito as possibilidades de encontro.

Porém, o dia reservado ao estudo, garantido por Lei nesta modalidade pode levar a acertos quando as pessoas se dispõem. Também a formação continuada dos docentes da EJA é citada como prioridade nas diretrizes político pedagógicas da SE/RS para os anos de 2003-2006.

Como os participantes do grupo têm uma jornada longa e apertada, a semana na EJA, muitas vezes, é corrida e ainda os professores precisam de espaço na própria escola para refletir, por isso, ficou estabelecido que o trabalho seria quinzenal.

No segundo semestre (a partir do mês de setembro) de 2005, as reuniões do grupo ficaram prejudicadas porque a 8ª CRE<sup>59</sup> organizou um cronograma de formação. Algumas escolas exigiam a participação das professoras e tivemos que suspender reuniões do grupo para participar dos encontros.

### 3.3.4- O papel do pesquisador na investigação-ação

*Percebi que tinha que dar mais um tempo e que estava com um dilema: como dar continuidade aos trabalhos com as professoras? Como seria possível a organização frente às dificuldades que cada escola estava passando? (Diário de Campo, Mariglei, março/05)*

---

<sup>59</sup> Neste período, foram organizadas palestras para todos os professores da EJA. Particpei de algumas e verifiquei que quando tinham a palavra os professores manifestavam seu descontentamento com este modo de formação, reivindicavam grupos pequenos e trocas de experiências.

O pesquisador, neste caso o motivador da investigação-ação, tem papel fundamental na construção e efetivação do grupo. É ele que chama os colegas, incentiva, dá um tempo, motiva as ações, as reflexões e a escrita.

O pesquisador, como mostra a fala acima, enfrenta os dilemas e constrói alternativas, tem muitas vezes que repensar o trabalho e reorganizá-lo para dar continuidade ao processo vivenciado pelo grupo. Uma atitude de humildade e comprometimento é necessário.

O pesquisador é a pessoa que exerce ações intencionais para conhecer o mais profundo possível as relações que constituem as “situações” específicas visando melhorá-las ou transformá-las. Para isso, constrói relações entre seus conhecimentos, os dos participantes e os universalmente sistematizados, utilizando uma variedade de estratégias e recursos disponíveis na cotidianidade. (PRADA, 1997)

A ação do pesquisador ajuda o grupo na investigação-ação a perseguir os objetivos. Tem que ter quem marca as reuniões mobiliza, arruma o ambiente organiza os materiais, cobra a escrita. Às vezes fica um pouco preocupado com o que ocorre devido à responsabilidade que assume. Devido a um contratempo, na realização de um encontro, escrevi no diário: *“Eu fiquei “desesperada” porque tinha mobilizado todo mundo para ir à escola e agora o que faria? As colegas iam se decepcionar? Pensei, então vou ir, enfrentar os desafios junto as colegas que estão dispostas a crescer.”*

Em uma pesquisa participativa como esta, o pesquisador se vê rodeado de compromissos, com o grupo, com a universidade e consigo mesmo, pois, está a todo momento em contato com pessoas e instituições e a sua relação com estas pode determinar a visão que as pessoas vão construindo do profissional e da universidade da qual representa.

Elliott (1997) coloca que o coordenador da investigação-ação assume-se como formador de professores reflexivos, enquanto os professores do grupo assumem-se como professores reflexivos.

O agente interno [pesquisador, coordenador da investigação-ação], portanto, se preocupa com uma prática educativa, ainda que de forma distinta da que os professores com os quais trabalha. Estes se dedicam a promover as capacidades de aprendizagem dos alunos, enquanto o primeiro se preocupa em promover as capacidades de aprendizagem dos professores. (ELLIOTT, 1997, p. 319)



Nesse caso, como eu era ao mesmo tempo a pesquisadora ou coordenadora do processo de investigação-ação e professora de uma turma de EJA, pude estabelecer uma compreensão enquanto pesquisadora e enquanto prática profissional da sala de aula. Acredito que foi um processo que permitiu estar sempre se constituindo, formando-se e transformando-se através do diálogo com os outros, da compreensão das trajetórias pessoais e das dinâmicas sociais de ensino.

O pesquisador, então como protagonista da investigação-ação, sempre em conjunto com os colegas tem o compromisso de:

- **atualizar (-se):** ao mesmo tempo que busca oferecer subsídios aos colegas, e tenta promover o interesse em descobrir outras práticas possíveis e coerentes possui a necessidade de estar sempre se auto-formando, reconstruindo-se como pesquisador e como profissional;
- **problematizar:** é o promotor e gerador por excelência de questionamentos. Está sempre provocando reflexões sobre os conhecimentos, as práticas e as relações sociais constituintes do sistema educativo. O pesquisador continuamente questiona-se a si mesmo, procurando responder qual é a minha ação diante do processo vivenciado e, para responder os objetivos que a pesquisa e o grupo se propõem, é um diálogo dinâmico consigo, com os teóricos e com seus pares;
- **sistematizar:** compromisso fundamental para descrever o caminho percorrido e responder as problematizações propostas. Através da sistematização do processo, das falas dos sujeitos e da descrição dos espaços é que a investigação é construída e (re)construída, bem como serve de referencial para outras investigações.

O processo de investigação-ação vivido pelo grupo e a pesquisadora foi uma tentativa de estimular processos de reflexão que capacitassem os colegas a gerar suas próprias reflexões. (ELLIOTT, ibid) Para mostrar o sentimento de participação da investigação-ação, finalizo esta parte da dissertação com a reflexão construída na reunião de avaliação dos trabalhos:

*Para mim foi uma grande realização poder ver todo este processo de partilha do conhecimento. Sintetizo nos seguintes pontos: 1º) é possível*

*ousar; 2º) é gratificante **caminhar em grupo**; 3º) descobre-se que **não se anda sozinho, tem-se experiências e dificuldades comuns**; 4º) **estamos sempre aprendendo**; 5º) mais do que gostar, amar a **EJA é necessário criar**; 6º) **não se abandona os sonhos**. Aprendi que cada pessoa tem algo a ensinar. E que a experiência de cada uma, colocada no grupo, amplia-se, renova-se, transforma-se. Tenho certeza de que, em nossas turmas, estamos fazendo a diferença. Estou sem palavras para dizer **o que mudei, o que sinto e o quanto me desenvolvi como pessoa, educadora e pesquisadora**. (Diário de campo, Mariglei, 26/10/05)*

### PARTE III

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

#### 4- Formação de Professores na EJA

##### 4.1 - EJA: quem forma o professor?

A EJA, olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato explica-se por não exigir formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Assim, parece que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é docente de EJA. E, muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas o ensino na EJA.

Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características específicas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático.

Para que o profissional esteja preparado para pensar e enfrentar essas situações, a busca por formação deve, ou deveria ser, inerente à prática deste, um processo constituinte de desenvolvimento e estruturação profissional. No entanto, esta busca, muitas vezes, não faz parte do cotidiano dos professores e não é incentivada pelas instituições formadoras<sup>60</sup>, nem pelas instituições empregadoras.<sup>61</sup>

A Agenda para o futuro, aprovada pela V CONFITEA, traz o compromisso dos países em melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as

---

<sup>60</sup> Por instituições formadoras entendo as escolas de formação em nível médio e nível superior: as escolas normais de nível médio, as faculdades e as universidades;

<sup>61</sup> Por instituições empregadoras entendo as secretarias estaduais, municipais e as instituições particulares.

condições de trabalho dos educadores de adultos. Porém, no Brasil, as estatísticas mostram o contrário (INEP, 2000):

Dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo complementada em programas continuados de formação em serviço.

Nesse sentido, pensar sobre a formação de professores, e mais especificamente aqui, de EJA, é essencial, pois, no momento que tivermos mais professores habilitados para a escolarização de jovens e adultos, mais chance a escola terá de participar de processos de mudança. Sabe-se que a formação de professores para atuar com alunos jovens e adultos é recente. Poucos cursos estão criando habilitações ou inserindo disciplinas<sup>62</sup> para tratar sobre o ensino de jovens e adultos, ou ainda programas de pós-graduação em nível de especialização com trabalhos produzidos nessa modalidade. Segundo o INEP, em 2003, apenas 23 dos 1320 cursos de Pedagogia no país ofereciam habilitação em EJA. Assim, percebe-se que o educador da EJA adquire seus saberes na prática e na formação continuada, pois, dificilmente, na formação inicial ele foi levado a refletir sobre o aluno adulto.

Na LDB 9.394/96, encontramos artigos sobre a formação de professores, nos quais se contempla a educação básica, mas não aparece especificamente a formação do professor da EJA. Então, ficamos a pensar onde se forma este professor? No entanto, no artigo 61 da mesma Lei pode-se entender a contemplação da EJA quando refere-se a “atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento) I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (ART. 61)

---

<sup>62</sup> Na UFSM, a nova matriz curricular inseriu disciplinas de educação de jovens e adultos, que está em vigor desde 2004.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII está posto que:

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

Devido a este panorama – de um lado a necessidade de formação dos professores atuantes e de outro a legislação contemplando como deve ser o processo formativo dos educadores da EJA - emerge a elaboração de estratégias de formação que dêem conta de todos os profissionais do ensino que não tiveram esta oportunidade na sua formação inicial e nem estão tendo na formação continuada. Pois “a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão” (rodapé 64 do Parecer CNE/CEB 11/2000).

Nesse sentido, as instituições formadoras dos professores e as escolas precisam se responsabilizar pela formação e atualização do profissional da EJA. Todas as licenciaturas e habilitações ligadas ao ensino não podem deixar de considerar a realidade da EJA.(ibid)

Portanto, verifica-se a relevância de pensar sobre a educação de jovens e adultos, no contexto da formação geral do professor devido à urgência de construção de saberes para o profissional que age nessa forma de ensino. Da mesma forma, torna-se fundamental a realização de pesquisas na área. Não uma pesquisa sobre o ensino e sobre os professores, mas uma pesquisa para o ensino e com os educadores, tendo estes como colaboradores e como co-pesquisadores. O educador precisa ocupar o papel de ator da própria ação e o de autor do próprio discurso. (TARDIF, 2002)

Assim, a formação dos docentes precisa estar como prioridade nos projetos da EJA, envolvendo os professores em processos de mudança e de desenvolvimento curricular. E, principalmente, levando-os à reflexão de suas crenças e práticas.

## 4.2- Formação Continuada

A formação profissional pressupõe o caráter contínuo, engloba formação inicial e continuada e conhecimentos teóricos e práticos para e no exercício da docência. Visto que o conhecimento é complexo, multidimensional e incerto e que a cada instante surgem inovações, torna-se importante que o professor possa aprender continuamente.

Aprender a ser professor não se encerra com a formação inicial. A aprendizagem docente ocorre por meio de situações práticas que exigem desse profissional um desenvolvimento amplo não apenas de conhecimentos, mas de atitudes, valores, bem como de capacidade de trabalho colaborativo. Aos professores, exige-se uma prática reflexiva competente condizente com as mudanças:

Agora se exige do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2002, p.12)

Desse modo, a formação profissional do professor é vista como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, como um “continuum”, um processo de desenvolvimento para toda a vida, produzindo os sentidos e significados de ser professor e garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI, 2002). Os professores:

[...] em relação ao aprender a ensinar passam por várias etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p. 112)

Nesse sentido, em qualquer etapa que o professor estiver precisa aprender com a sua prática pedagógica, numa atitude de ação-reflexão-ação, buscando a melhoria contínua e o oferecimento de aprendizagens significativas para seu aluno

jovem-adulto. É necessário a condição de eterno aprendiz, aquele que aprende com seus alunos, com os teóricos do conhecimento e com seus colegas de trabalho.

Alfabetizar alunos de classes populares é possível, [...] sobretudo, com clima permanente de aprendizagem para os professores, porque “só ensina quem aprende”. Os professores têm que ter acesso às teorias mais atualizadas sobre como se aprende, às descobertas extraordinárias que os avanços em vários ramos do conhecimento ensejaram sobre o aprender e o não aprender, dando inclusive à didática o estatuto de um campo científico próprio, da maior utilidade e atualidade. (GROSSI apud FUCK, p. 11, 2003)

Concebendo o processo de sua própria aprendizagem, como um aprender contínuo o educador construirá a sua relação com a prática como um processo dialético de aprender/ensinar e, através da reflexão crítica sobre esta, irá contribuir para a construção da identidade do profissional que atua na EJA.

Dessa forma, o educador também despertará no aluno as qualidades de: ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento, inquietação, incerteza, comunicação, pesquisa, raciocínio lógico, sínteses e elaborações teóricas, organização e disciplina de/para seu próprio trabalho, independência e autonomia, tão importantes para a vida hoje. Enfim, o professor que aprende continuamente ajuda o aluno a organizar sua aprendizagem, a ser um aprendiz autônomo e a distância. Como expressa Shor in Shor & Freire, o professor “deve ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos.” (2000, p.18-19)

Nesse contexto, é importante que a formação de professores promova uma humanização<sup>63</sup> do profissional para que assuma um compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos e com o desenvolvimento de projetos em conjunto com outros colegas de trabalho.

A formação de professores, nessa perspectiva, torna-se um meio para a elaboração de teorias práticas no ensino. Por isso, a necessidade da elaboração de projetos que desenvolvam nos professores a competência de se tornarem pesquisadores da sua própria prática:

---

<sup>63</sup> A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmo, mas de acordo com as necessidades dos demais. (GLOSSÁRIO Paulo Freire – disponível em <http://www.paulofreire.org>)

É preciso fortalecer e apoiar os educadores, no sentido de serem investigadores criativos e reflexivos em suas práticas e de estabelecerem interações com os educandos nas quais respeitem sua cultura, seus valores e seu processo de aprendizagem, de saberem escutar e interpretar suas expectativas. O grande desafio consiste em estabelecer um processo de formação permanente, promovendo aprendizagens relevantes para a atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam a um conceito amplo de alfabetização e às demandas educativas desses grupos.”(VÓVIO, 2004, p. 25)

Seguindo esta lógica, chega-se ao conceito de **formação continuada**<sup>64</sup>. Para Santos (1998), a formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho. A autora sugere que os conteúdos, trabalhados nas diferentes modalidades de educação continuada, podem estar:

- 1) relacionados com a superação de problemas ou de lacunas na prática docente, ou
- 2) promovendo a introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas de conhecimento.

Enquanto no primeiro caso o objetivo principal é trabalhar com base em diferentes tipos de deficiências diagnosticadas na prática docente, no segundo caso trata-se, sobretudo, de atualizar o professor e contribuir para seus processos reflexivos.

De acordo com Santos (1998), alguns educadores argumentam que as propostas de educação continuada produzem mais efeito quando partem de demandas feitas pelos próprios professores. Nesse contexto, os professores, muitas vezes, definem não apenas o conteúdo da formação, os problemas a serem tratados, mas também a sua forma e organização. No entanto, não podemos deixar de considerar que, em certos casos, a administração da escola pode, também, tomar a iniciativa e propor aos professores algum programa<sup>65</sup> de educação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino.

---

<sup>64</sup> Na literatura encontramos os termos Formação Permanente, Formação Contínua, Formação Continuada e Formação em Serviço – vou optar por utilizar Formação Continuada.

<sup>65</sup> Julguei importante trazer os termos utilizados para a formação de professores encontrados em PRADA (1997) ANEXO E



Candau citada por Mizukami (2002) comenta eixos para a formação continuada de professores:

- O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o *lócus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus<sup>66</sup>.
- Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (Ibid, p. 27-28)

Portanto, torna-se fundamental que os programas de formação estejam atentos a essas questões levantadas e que trabalhem para que o professor em formação tome consciência de si mesmo, das suas origens e preconceitos culturais e sociais e também para que a tolerância e a flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma sejam uma norma habitual do seu comportamento na aula. Gadotti (2005) defende:

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2005, p.17)

Dessa forma, sabe-se que a legislação brasileira, garante a formação continuada do professor em serviço. Contudo, Gadotti (ibid) esclarece que para esse direito ser exercido na prática são necessárias algumas pré-condições ou exigências mínimas; entre elas:

1<sup>a</sup> direito à pelo menos 4 horas semanais de **estudo** com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos; 2<sup>o</sup> possibilidade de frequentar  **cursos** seqüenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre

---

<sup>66</sup> Hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio

o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor; 3º acesso à **bibliografia** atualizada; 4º possibilidade de sistematizar sua experiência e **escrever** sobre ela; 5º possibilidade de participar e expor sua experiência em **congressos** educacionais; 6º possibilidade de **publicar** a experiência sistematizada; 7º enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também **colocar em rede** essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de uma site da secretaria de educação ou da própria escola. (p. 20-21)

É fundamental que os formadores de professores também reflitam sobre estas concepções e, amparados pelas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, proporcionem uma formação centrada na realidade da escola, ajudando os professores a construir a competência de aprender a aprender e a aprender em contextos escolares diversos. A realidade nas escolas exige que cotidianamente o professor seja capaz de inventar para superar os mais diferentes desafios que a cada ano se apresentam.

A formação inicial e continuada precisa proporcionar que o profissional de ensino reflita sobre o porquê está ensinando o que ensina, permitir a este que pense sobre o que ensina e ensine o que dá sentido ao aluno, para que este seja capaz de ter forças para construir e viver seu projeto de vida.

### 4.3 - Desenvolvimento Profissional

Neste percurso de discussão sobre a formação dos professores chega-se ao conceito de desenvolvimento profissional. Garcia (1999) utiliza o termo desenvolvimento profissional porque acredita na conotação de evolução e continuidade que, por consequência, supera o caráter de justaposição da formação inicial e do aperfeiçoamento dos professores. Para ele desenvolvimento profissional:

(...) pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (ibid, p. 137)

Para Mizukami (1996), o desenvolvimento profissional é um percurso onde as vivências resultam da ação de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o de profissionalização e da socialização profissional.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional está ligado ao desenvolvimento da pessoa do professor, da escola e do ensino. Garcia (1989) cita elementos do desenvolvimento profissional dos professores: interatividade, a compreensividade (integração), continuidade, potência, participação, coerência, atividade e flexibilidade. Estes elementos apontam para a “necessidade de conexão do desenvolvimento profissional dos professores com a idéia de mudança e inovação”.(ibid, p. 71)

Apostar na formação dos professores como forma de desenvolvimento profissional é acreditar e fazer acontecer o desenvolvimento pessoal e profissional de forma coletiva envolvendo os mais diversos sujeitos que participam da escola: administradores, supervisores, orientadores, professores, pais e alunos na busca pela mudança da organização e na procura da melhoria das competências, atitudes, compreensão e ação dos professores. Gadotti, (2005) enumera as habilidades que hoje o professor precisa desenvolver:

o novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões). (p. 35)

De fato, o professor necessita estar preparado para não abandonar o desejo de aprender, ou seja, as mesmas competências que são importantes estimular nos alunos têm que ter desenvolvido em si. Garcia (1999), nesta direção, traz dimensões destacadas por Howey (1985) que advém do conceito de desenvolvimento profissional –1º desenvolvimento **pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe), 2º **conhecimento e compreensão de si mesmo**, (imagem equilibrada e de auto-realização de si mesmo) 3º desenvolvimento **cognitivo**, (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores) 4º desenvolvimento **teórico** (reflexão sobre a sua própria

prática), 5º desenvolvimento **profissional** (através da investigação) e 6º desenvolvimento da **carreira** (mediante a adoção de novos papéis docentes)

Dessa forma, o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas no contexto da organização escolar, apesar de muitas vezes observarmos que a formação do professor é pensada e realizada fora e distante do contexto escolar. Trabalhar nesse sentido significa entender a escola como unidade básica para mudar e melhorar o ensino.

Para isso, é importante que se tenha uma liderança instrucional, uma cultura de colaboração e gestão democrática e participativa. Não deve faltar, portanto, a autonomia necessária à escola: para formar os professores e organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores.

Assim, o desenvolvimento profissional deve estar contemplado na política curricular, pois, com certeza, conforme a concepção que se tem, o papel do professor assume determinada configuração. Se a concepção do professor é a de técnico ou utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola, as atividades de formação estarão focalizadas na aquisição de conhecimentos e competências do professor. Porém, se a concepção assumida é a de agente de desenvolvimento curricular, crescem as chances para o desenvolvimento profissional do professor.

Se o professor for envolvido na elaboração de projetos curriculares na escola estará participando de processos de desenvolvimento profissional, pois, ao trabalhar em conjunto, aprende com seus colegas, adquire novos conhecimentos, compromete-se com as decisões e, portanto, desenvolve-se como profissional.

Por muito tempo considerou-se o ensino como uma ciência aplicada e, portanto, o professor era o técnico que precisava dominar as competências básicas para ser capaz de exercer tal atividade. Hoje o ensino como atividade prática - o professor reflete sobre a sua própria prática, gerando conhecimento prático. O papel dos formadores muda também de peritos para colaboradores, assessores.

Porém, no dia-a-dia da escola, o ensino ainda é caracterizado pela burocratização, proletarização, intensificação do trabalho dos professores, diminuição da autonomia, aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e escassos incentivos ao longo da carreira docente, progressiva feminização e predomínio da cultura do individualismo. (ver item 2.2.3)

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores deve caminhar no sentido de agir significativamente para a melhoria das características dos professores de modo a colaborar com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade de maior autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente. Para isso, é necessário que o desenvolvimento profissional dos professores esteja ligado ao aumento de recursos econômicos, materiais e pessoais nas escolas.

Percebe-se, portanto, que a formação vista como desenvolvimento profissional possui grande potencialidade de desenvolvimento dos professores e da escola. Se acreditamos nessa possibilidade, passaremos a organizar propostas de formação continuada organizada em conjunto com os professores, experiências colaborativas que têm nos professores os autores e co-autores da investigação e não uma formação prescritiva, de profissionais de fora do contexto escolar que ditam regras, receitas a serem seguidas. Gadotti, (2005) analisando porque se é professor e as práticas de formação faz uma significativa reflexão:

Poucas são as vezes em que [os professores] encontram resposta nesses cursos. Na sua maioria, ou encontram receitas tecnocráticas que causam ainda maior frustração, ou encontram profissionais da “pedagogia da ajuda” que encantam com suas belas e sedutoras palavras, fazem rir enormes platéias numa catarse coletiva. E voltam vazios como entraram depois de assistirem ao show desses falsos pregadores da palavra. Voltam com a mesma pergunta: “O que estou fazendo aqui?” – “Por que não procuro outro trabalho?” – “Para que sofrer tanto?” – “Por que, para que ser professor?”. (p. 6)

O professor, nesse caso da EJA, precisa de acompanhamento para melhorar e modificar em parceria com os outros colegas a escola. É de fundamental importância que se desenvolvam projetos de desenvolvimento profissional destes, centrados na escola capazes de adotar

[...] uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem (KEMMIS apud GARCIA, 1999, p. 171)

É importante que se compreenda que a mudança é um processo e, portanto, tem um caminho a percorrer. Nesse sentido e para que a aprendizagem do professor realmente ocorra, é necessário que se faça uma mudança na escola e um investimento no desenvolvimento profissional do professor.

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor. (CAVACO, 1991, p. 168)

Acreditando que as escolas e os professores carecem de formação que partam das necessidades dos mesmos é que compartilho com a idéia de Senge (2005), em que sejam promovidas e incentivadas formações continuadas transformando as escolas no que este autor chama de “escolas que aprendem” (sistema escolar que transforma o conjunto complexo de componentes entrelaçados, mas separados, em um corpo de pessoas que aprendem em conjunto, em nome de um propósito em comum). Nas escolas que aprendem os professores entendem as instituições escolares como locais de reflexão sobre a prática, onde podem escolher a capacitação que necessitam para melhorar o seu ensino e sua aprendizagem.

Em um sistema escolar que atue como uma organização aprendente, não deve se realizar nenhuma forma de capacitação sem levar em conta o que os professores, administradores e pessoal de apoio já sabem e os desafios específicos que enfrentam para educar pessoas jovens. (JOYNER, 2005, p.223)

O professor da EJA desenvolve-se profissionalmente quando busca compartilhar conhecimentos e experiências com os outros colegas na busca de construir práticas significativas junto a seus alunos.

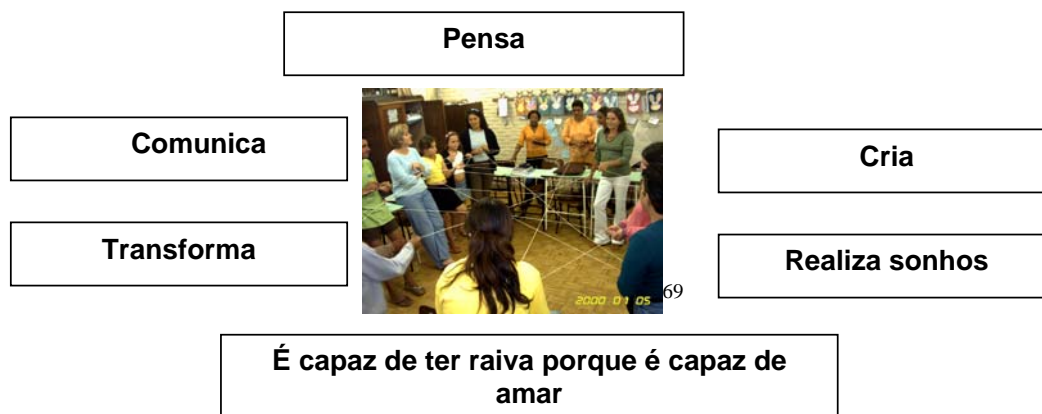
A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. (FREIRE, 2002, p. 20)

O professor precisa desenvolver a reflexão crítica sobre a prática, num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1999, p. 42). **O desenvolvimento profissional do professor da EJA** está ligado ao compromisso, construção e conquista da autonomia e do estabelecimento de saberes necessários à prática educativa. Moura (1999) ao destacar o papel do alfabetizador e os saberes indispensáveis à sua prática no entendimento de Paulo Freire coloca:

Freire sustenta que o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas “qualidades” (1993b)<sup>67</sup> e “virtudes” (1997)<sup>68</sup>, que possibilitem uma práxis competente e comprometida. Essas virtudes e qualidades não podem ser consideradas como dons de Deus, nem somente lhe são dadas pelas leituras dos livros. Elas precisam ser buscadas, na superação da pura intuição, nas leituras dos livros e no ato de criação, que somente a prática pedagógica pode oferecer. (MOURA, 1999, p. 79)

A seguir organizo em um esquema elementos do livro de Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1999), os quais acredito serem importantes para a prática do educador da EJA:

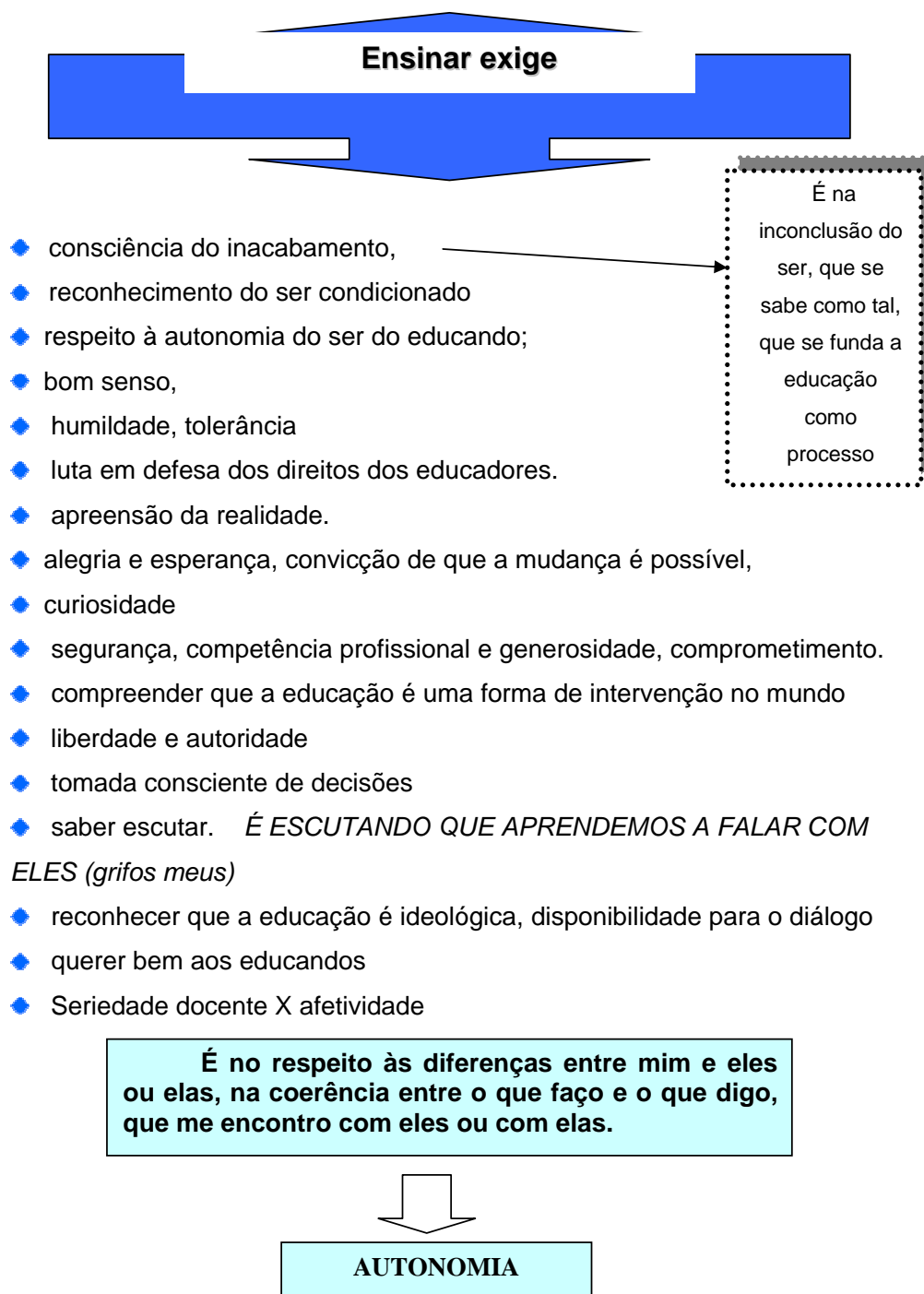
**Ensinar exige assumir-se como sujeito social e histórico que:**



<sup>67</sup> Refere-se ao livro de Freire “ A importância do ato de ler”

<sup>68</sup> Refere-se ao livro de Freire “ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”

<sup>69</sup> Esta foto mostra uma aula de EJA onde os alunos e professores participam de uma técnica “A teia envolvente”, na qual cada participante joga o novelo a outro, refletindo sobre a temática sugerida, permitindo formar uma teia (várias ligações e entrelaçamentos) .



Freire, com esta obra, nos quer dizer que para conquistar a autonomia o professor, entre diferentes exigências, deve estar em permanente formação e esta ocorre através da reflexão crítica sobre a prática. O discurso teórico dos professores



tem que se confundir com a prática. Portanto, é necessário assumir-se como se é, perceber as razões de porque se é assim (o que, o para que, o como, a favor e contra quem) buscando a mudança e sendo capaz de decidir, romper, optar.

Assim, quando se começa a pensar a educação de jovens, vamos nos dando conta da interligação que há entre o aluno e o professor – ambos adultos – (PRADA, 1997) carregados de uma história de vida e experiências que não podem deixar de serem levadas em conta em todo e qualquer momento que se propõe a desenvolver ações junto aos mesmos.

Nesse sentido, percebe-se a íntima relação entre a educação do educando jovem e adulto e a do professor, pois ambos como aprendizes adultos possuem características semelhantes que precisam ser consideradas no trabalho educativo. Vale ressaltar que a modalidade de educação de jovens e adultos é parte do trabalho social e que o educador é um trabalhador que direciona seu trabalho a outro trabalhador com a intenção de desenvolver, qualificar e melhorar seu trabalho (VIEIRA PINTO, 2003)

Sobre essa questão é importante lembrar que Paulo Freire sempre tratou e preocupou-se com ambos os processos educativos. Rosa Maria Torres citada por Gadotti (2000, p. 115) lembra: “Paulo Freire não desenvolveu novas técnicas de alfabetização, não se preocupou só com a língua escrita nos adultos; dentre outros temas, ele se preocupou com as relações entre professor e aluno e com a consciência crítica”.

Gadotti (2000) registra três contribuições importantes de Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo<sup>70</sup>: programa de formação permanente do professor, programa de alfabetização de jovens e adultos e a prática da interdisciplinaridade. Acredito ser importante trazer os princípios orientadores do seu programa de formação do magistério:

a) o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano; b) a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz; c) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer e d) o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. (FREIRE, 1991, p. 80)

---

<sup>70</sup> Paulo Freire foi secretário municipal de educação de São Paulo de 1989 a 1991.

Percebe-se que a continuidade, a reflexão, o conhecimento de si e a consonância com o projeto de escola são peças fundamentais na formação do professor.

Nesse sentido, um aspecto de grande importância é levar em consideração que os professores são sujeitos adultos cuja atividade profissional exige envolver-se, além do ensinar, também com o aprender.

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

Para isso, é necessário que o professor desenvolva a aprendizagem autônoma que parece ser mais significativa. A aprendizagem autônoma permite que o adulto adquira novas idéias, competências e atitudes, pois é ele próprio que tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem.

A aprendizagem autônoma permite que a pessoa, individualmente ou em grupo, tome iniciativas, com ou sem colaboração e apoio de outros de planejar, desenvolver e avaliar suas próprias estratégias de aprendizagem. Para isso, torna-se necessário buscar teorias da aprendizagem dos adultos. A andragogia – a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender – proposta por Knowles (apud GARCIA, 1999, p. 55) enuncia princípios importantes para pensar a formação do professor:

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

Ainda pensando o desenvolvimento profissional do professor da EJA e seguindo a lógica de vê-lo como adulto aprendiz, passarei a destacar também de Garcia (1999, p. 57) características do desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas segundo Pintrich:

1. O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades.
2. O desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo.
3. O desenvolvimento é multidimensional. As mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica.
4. O desenvolvimento é multidirecional. Podem existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão de que se trata e do indivíduo. O desenvolvimento não tem que estar necessariamente dirigido para uma meta.
5. O desenvolvimento é determinado por muitos fatores. Existem diferentes causas do desenvolvimento, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interações complexas entre estes fatores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas.
6. Os indivíduos constroem e organizam ativamente suas próprias histórias pessoais. Deste modo, o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa, mas também um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores.

Portanto, podemos concluir que os professores são sujeitos adultos e por isso aprendem e envolvem-se em situações formativas por toda a sua vida. Dessa forma, acredito na significativa relação que há entre o aluno jovem e adulto que procura a escola e o professor que, como parte da sua atividade profissional, procura (ou deveria procurar) cursos ou outras atividades para a sua formação, cumprindo a característica de ser inacabado e disposto a aprender continuamente.

Desse modo, pensar a formação de professores numa perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo é acreditar na superação da consciência ingênua para o desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva<sup>71</sup>, da autonomia e da competência profissional dos professores e da escola como organização aprendiz. Assim, poderemos chegar a mudanças significativas nas práticas dos professores, no desenvolvimento dos alunos e numa possível mudança nas crenças e atitudes dos professores.

---

<sup>71</sup> *Consciência reflexiva* é a que "torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos" (EACAC, 26). (GLOSSÁRIO Paulo Freire – disponível em <http://www.paulofreire.org>)

## 5- A Formação Continuada como desenvolvimento profissional na EJA

A formação continuada, como venho defendendo nesta dissertação, pode constituir-se como um fundamento teórico em ação, uma proposta investigativa cujo processo implica melhorar e mudar o trabalho docente, promovendo a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos, transformando, de fato, as relações cotidianas entre os professores, alunos e sociedade. É uma tentativa de emancipação das pessoas, onde estas se sintam livres e menos dependentes, assumindo um projeto de vida e escola que possam aprender, conviver e viverem melhor.

Utilizar o embasamento da investigação-ação ajudou esta pesquisa a propor uma intervenção na realidade e a vivenciar uma formação continuada que acredita no desenvolvimento profissional dos professores.

Pérez Gómez (1997) ressalta que a investigação-ação requer a participação de grupos, integrando o processo de indagação e diálogo dos participantes. O mesmo autor, na introdução do livro “A investigação-ação na educação” de John Elliott (1997) escreve que a investigação-ação:

É um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes: ao requerer um processo de reflexão cooperativa mais que privada; ao focar a análise do conjunto de meios e fins na prática; ao propor a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no projeto; desenvolvimento e evolução das estratégias de mudança; ao planejar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não somente como marco de atuação, mas como importante fator indutor de comportamentos e idéias, ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientação a facilitar a compreensão. (p.18)

Portanto, passarei a relatar como foi possível utilizar pressupostos da investigação-ação na formação continuada de um grupo de professores da EJA do sistema público estadual de Santa Maria e quais foram as contribuições deste trabalho cooperativo no desenvolvimento profissional dos professores da EJA.

### **5.1- A Investigação-ação como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores de EJA**

Como vimos, defendendo a investigação-ação pode tornar realidade o desenvolvimento profissional dos professores, através de experiências de formação continuada, pois é uma das formas de trabalho na e para a formação dos professores. (CARR, 1997; ELLIOTT, 1996, 1997; STENHOUSE, 1991, 1996). A investigação-ação promove o questionamento na e para a ação do professor, o pensar sempre na ação com o objetivo de desenvolver e melhorar as práticas educativas em curso. Relaciona a ação individual e a do grupo, assumindo uma dimensão coletiva no próprio espaço de trabalho, buscando melhorar o seu fazer educativo e a sua compreensão dessas práticas.

Nesse sentido, pensar a formação dos professores implica perceber a possibilidade de torná-los investigadores de suas próprias práticas. (STENHOUSE, 1991) E, a investigação-ação torna-se esta possibilidade de constituir, no espaço escolar, comunidades de investigadores ativo-críticos que visam a melhora da educação, através de um processo de reflexão colaborativa: "(...) é um processo concreto e prático que ajuda as pessoas implicadas a elaborar uma crítica da escolarização, a dar forma a perspectivas educativas e a melhorar a educação nas escolas". (KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p. 37)

Para Garcia (1999) uma forma de reflexão é a indagação. Para ele a indagação refere-se ao conceito de investigação-ação (CARR E KEMMIS, 1988) "e através dela os professores analisam a sua prática, identificando estratégias para a melhorar"(p. 43). Para o autor, a investigação-ação implica um compromisso de mudança e aperfeiçoamento.

A investigação-ação possibilita que os professores envolvidos em um projeto colaborativo tomem para si a tarefa de redimensionar suas práticas a partir de um "olhar de dentro", o que tem relação com a auto-reflexão crítica. Assim, ao organizar um grupo de investigação-ação tem-se a oportunidade de contribuir para a compreensão da atividade teórica e prática dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da constante ação-reflexão – nova ação, em um processo cíclico e espiralado. Além disso, o processo é colaborativo, mas, ao mesmo tempo, auto-reflexivo. Tauchen (2004) desenvolveu um trabalho de investigação-ação no

Núcleo Estadual de Jovens e Adultos e Cultura Popular Mário Quintana de Santa Maria, através do qual investiu no caráter dialógico-problematizador, colaborativo e formativo da investigação-ação educacional para propiciar o fortalecimento da identidade coletiva a partir do reconhecimento das condições concretas do trabalho docente e a produção de conhecimentos e sujeitos educacionais críticos. A autora conclui em relação a investigação-ação e a prática pedagógica:

Destas contribuições, destacamos o relevo atribuído à dimensão teórico-prática da formação dos professores que reconhecem no trabalho educativo um espaço/tempo privilegiado à interação entre reflexão e fazer educativo. Evidenciamos que a prática cobra coerência quando teorizamos sobre ela e a teoria adquire historicidade quando é praticada. (TAUCHEN, 2004, p. 116)

Os professores, por meio da investigação-ação, são convidados a produzir conhecimentos profissionais constantemente, diferentemente de agirem apenas como meros usuários de conhecimentos. E, a investigação-ação ao desenvolver profissionalmente os docentes, ao produzir idéias que conectam os problemas de ensino e aprendizagem com as questões da política institucional e social, torna-se assim, um meio não somente de desenvolvimento profissional, mas de desenvolvimento das escolas enquanto instituições e de maneira mais geral do sistema educativo. (ELLIOTT, 1997)

Quando se investe no desenvolvimento profissional, a partir da investigação-ação, e o professor tem a oportunidade de explorar a sua prática educativa através da reflexão desta e da identificação de problemas começa a pensar estratégias de ação, análise e implementação das diretrizes para a mudança. Nessa perspectiva entende-se que melhora sua prática e a sua formação como professor. Ao trabalharmos em grupo e

[...] ao discutirmos as questões acerca do nosso fazer pedagógico, envolvendo a operacionalização dos processos de aprendizagem e a seleção de conhecimentos, estamos, ao mesmo tempo, analisando/repensando nossa própria formação docente. (TRAVERSINI, 2004, p.98)

Isso porque a investigação-ação busca melhorar além da prática, a compreensão desta, os contextos e as pessoas. E isso quer dizer, que melhorar a

prática é fazê-la mais educativa em todos os processos que a envolvem, considerando questões éticas, filosóficas e políticas.

É participativa e colaboradora, estimulando a criação de comunidades autocríticas que têm como metas à compreensão e a emancipação, já que a investigação se entende como um problema ético e como um processo político mediante o qual as pessoas analisam criticamente as situações, conflitos e resistências à mudança. (PAZOS, 2002, p. 4)

É importante considerar que a investigação-ação “não é um método científico aplicado ao ensino”. (KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p.30) É uma opção política e prática para implementar processos de mudança e melhora nos sistemas de ensino. Por meio deste tipo de pesquisa todos aprendem: com base em nossas próprias práticas, nos tornamos mais críticos e disponíveis para aprender sempre. (PICONEZ, 2002) Portanto, é uma concepção metodológica que:

[...] se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida - colaborativamente -, a investigação-ação educacional, como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações. Aí está um potencial transformador bastante grande, frente a uma realidade educacional, como a brasileira. Rejeitar as possibilidades de a investigação-ação se constituir em uma concepção mais ampla, de emancipação é, no mínimo, rejeitar a possibilidade de os seres humanos, nas suas vidas particulares, mirarem-se na própria humanidade. De onde vêm as idéias? De cima, dos iluminados por Deus (= mercado), ou das tensões enfrentadas pelos indivíduos com os seus iguais e diferentes, lutando por construir seus significados? (GRABUSKA; DE BASTOS, 1998, p.2)

Ao optar pela investigação-ação assumimos o compromisso com a formação continuada dos professores, considerando a importância do professor ativo, investigador e, portanto, reflexivo, na condução de um trabalho pedagógico crítico, transformador e emancipatório.

Nessa perspectiva, compreende-se que é possível não existir mais teoria de um lado e prática de outro, mas as duas têm a possibilidade de caminhar juntas.

Portanto, ao vivenciarmos uma formação docente na e para a EJA, fundamentada na investigação-ação, temos a oportunidade de pensar globalmente nossa formação e agir criticamente para melhorar os discursos, ações e relações sociais. Temos a perspectiva também de colaborar para mudanças futuras no sistema formativo dos professores e na educação de nossas escolas.

Através desses processos formativos, mais centrados no cotidiano dos professores e na potencialização da escola como espaço de mudança, formação e inovação, acredita-se que o professor tem a possibilidade de participar de situações de desenvolvimento profissional. Na EJA, quando se oportuniza que os professores sejam sujeitos do processo formativo, tem-se os meios para desenvolver o professor em consonância direta com os alunos e os processos de ensinar e de aprender.

## 5.2 - Uma proposta colaborativa de formação de professores em EJA

A partir, então, de uma proposta de investigação-ação e de leituras que fundamentam a possibilidade de formar professores através de uma pesquisa participativa e solidária, potencializaram-se ações aos docentes para que se tornassem investigadores da sua prática, criando um espaço nas escolas estaduais de EJA para formação continuada.

O próprio grupo após algumas discussões, chegou ao seguinte entendimento de formação continuada:

*Trabalhos em grupos com outras escolas e várias realidades. De forma contínua, sem parar, sem ser estanque e de forma produtiva. (Resposta elaborada em grupo a respeito da problematização: Que Formação continuada desejamos?, Diário de Campo, Mariglei, 03/12/04)*

A resposta, elaborada pelo grupo, ratifica concepções de formação continuada que estão sendo defendidas por teóricos e pelo MEC.

A proposta de formação baseia-se na idéia de que os sujeitos são envolvidos em processos dinâmicos de co-construção coletiva de conhecimentos. Esse processo tem necessariamente de partir do cotidiano dos participantes, por meio de uma reflexão crítica dos saberes acumulados e produzidos socialmente. (VIANNA et al, 2004, p. 115)

A formação continuada precisa estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1999, p. 43-44) “Isso implica um passado que se faz história, um presente

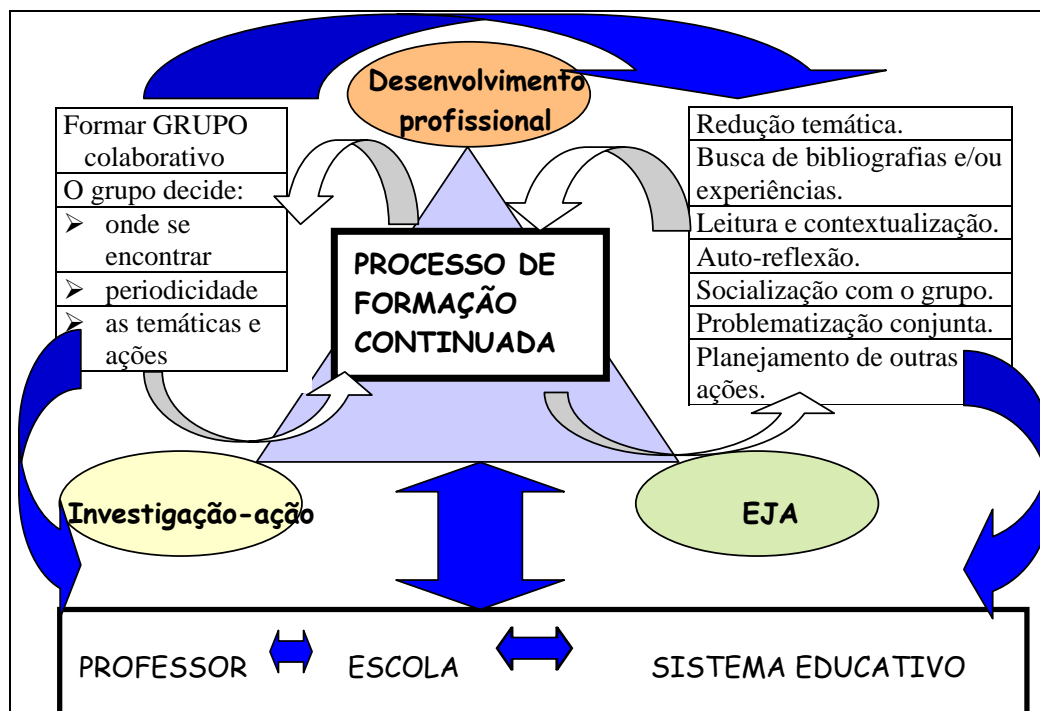


em permanente transformação e um futuro a ser construído”.(BENINCÁ, 2004, p. 100)

Assim, acreditando e apostando numa formação continuada mais próxima do professor é que este trabalho foi construído. Tive sempre a preocupação que minha pesquisa, ao mesmo tempo em que contribuísse para o meu desenvolvimento, oferecesse possibilidades de formação também a meus colegas da EJA, que proporcionasse uma integração entre os docentes, uma reflexão pedagógica sobre o cotidiano do trabalho escolar e a conseqüente motivação dos docentes para uma melhoria contínua a partir da própria participação no projeto.

Gadotti (2005) destaca a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Da mesma forma que o autor, acredito que, quando vivenciamos uma aprendizagem coletiva, podemos compartilhar evidências velhas e novas, informações e buscar soluções uns com os outros. A partir daí abre-se o caminho para que os problemas importantes das escolas comecem a ser enfrentados com a colaboração de todos.

Diante dessas colocações, penso ser importante organizar um esquema da proposta de formação que vivenciei com um grupo de professoras da EJA de Santa Maria/RS:



**Quadro 10:** Proposta e ações construídas pelo grupo de investigação -ação (elaboração da pesquisadora)

O quadro mostra o processo de formação continuada dinamizado pela pesquisadora e o grupo de professoras. Percebe-se que a formação continuada foi uma importante via para promover o desenvolvimento docente. Essa formação se constituiu em espaço de análise, investigação, reflexão, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre teoria e prática.

Pelo quadro, observa-se que o grupo assumiu papel importante na condução do processo de formação continuada quando decide o local, a periodicidade e as temáticas e ações a serem vivenciadas pelos participantes. Da mesma forma, o grupo participou das etapas de cada ciclo estabelecido com a ajuda da pesquisadora.

- 1) **Redução temática:** momento em que, de acordo com o que os professores sentiam escolhia-se um tema que fosse auxiliar na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (nesse caso dos jovens e adultos) e na melhoria da prática dos professores. Partia-se da prática para a teoria.
- 2) **Busca de bibliografias e/ou experiências:** momento em que, de acordo com os interesses dos professores a pesquisadora buscou bibliografias ou relatos de experiências que ajuda-los a construir significados, aproximações e pontos de reflexão para suas práticas pedagógicas.
- 3) **Leitura e contextualização:** foi o momento de encontrar os significados e aproximações, permitindo a reflexão para a melhoria ou mudança da prática. Fez-se o contraste da teoria com a prática.
- 4) **Auto-reflexão:** espaço individual de reflexão, onde o professor repensa suas crenças e constrói significados.
- 5) **Problematização conjunta:** espaço em que a pesquisadora desafiou cada professor individualmente a produzir o seu conhecimento sobre a temática trabalhada.
- 6) **Socialização com o grupo:** espaço novamente coletivo onde cada professor apresentou a sua escrita para os colegas.

- 7) **Planejamento de outras ações:** da socialização com o grupo surgem a necessidade de organizar outras ações (relatos das práticas, atividades com os alunos ou construção de material) ou iniciar um novo estudo.

Esse processo de formação continuada, organizado acima, e ancorado, nas três temáticas, discutidas nesta dissertação: EJA, desenvolvimento profissional e investigação-ação propõe um contínuo ciclo de ação, reflexão e ação. E, principalmente, proporciona a participação do professor, visto que caminhando pelas trilhas da formação continuada, encontramos a escassa presença/importância do pensamento e das vozes dos professores, sujeitos da maior relevância nessa discussão. (NUNES, 2005)

Nesse sentido, busco em Freire (2001) elementos para reafirmar a importância dessa formação que propus e vivenciei. No livro “Pedagogia dos sonhos possíveis” em um diálogo com a equatoriana Rosa Maria Torres, Freire fala de uma formação “bem feita” e cita a formação permanente que planejou e vivenciou quando foi secretário da Educação de São Paulo. Torres lhe questionou como foi esse processo e ele argumentou:

Foi **através de grupo de formação**. O que cada grupo fazia? Precisamente, **discutir a sua prática**. Em uma sala reúnem-se 25 ou 30 professores que trabalham em alfabetização infantil e conta-se com uma equipe de duas ou três pessoas para coordenar o encontro. (...) em determinado momento da reunião, uma professora diz: “Eu queria expor ao grupo a minha prática e alguns obstáculos que venho encontrando e que não consegui resolver”. E assim o faz. Nesse momento, ela concretiza o obstáculo que estava enfrentando. E então vem Vigotski, Emília Ferreiro, os estudiosos que estudaram e continuam estudando esse problema e que apresentaram explicações teóricas para entendê-lo e enfrentá-lo. **É assim que ensinamos Vigotski e não através de conferências sobre Vigotski**. Isto é o que deve ser feito em todos os níveis da prática docente, com o professor de línguas, de história, geografia, matemática. (FREIRE, 2001, p. 224, grifos meus)

Dessa forma, acredito que a proposta colaborativa de formação continuada de professores em EJA rompeu com as propostas comuns de formação, criando uma nova possibilidade. Nesta, o professor é o principal protagonista de sua prática e tem reconhecimento e valorização de sua profissão, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal, profissional e como sujeito social.

### 5.3 – Contribuições de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional de professoras da EJA

Nesta parte do trabalho, parto dos acontecimentos e dos relatos das professoras para evidenciar como ocorreu o desenvolvimento das professoras envolvidas no projeto de formação continuada em EJA.

#### 5.3.1- Ruptura com antigas práticas

*No momento que iniciei a participação no grupo de estudos de EJA, coordenado pela professora Mariglei, sentia muita angústia e cheguei a acreditar que investir na educação de adultos seria algo que não daria um resultado esperado. Sempre defendi uma educação de qualidade nas séries iniciais e via educação de adultos como mais um discurso político e um acerto de “contas” das políticas públicas com os excluídos. No entanto, a partir do momento em que a Mariglei desafiou o nosso grupo da escola a elaborar o Projeto Político Pedagógico da EJA, **minhas concepções foram lentamente sofrendo importantes rupturas e reconstruí outros parâmetros**, sem tantas medidas e não esperando um resultado político imediato. Quando precisei assumir uma turma de EJA, as minhas crenças foram expostas e **precisei rever todos os conceitos arraigados na minha história de vida e na formação que tive**. Com o desafio tive que **romper com o trabalho iniciado com a professora anterior da turma**, que desenvolvia atividades de letramento, seguindo a rotina das atividades desenvolvidas com crianças. As alunas me questionavam porque não lhes dava a resposta, se antes elas copiavam e aprendiam. Inquietava-me, **não admitia que adultos fossem vistos como crianças, sem expressar suas experiências, seus medos e sonhos**. (Diário de Campo, Marlize, 26/10/05)*

O relato da professora mostra o processo pelo qual vivenciou a experiência de formação continuada. Revela as diferentes rupturas que precisou fazer: no pensamento, discurso e prática. O assumir uma turma de EJA, após uma caminhada de formação, proporcionou um novo olhar e o compromisso com ações coerentes com as necessidades e interesses daquele grupo particular.

É muito interessante que a formação continuada potencializou esta ruptura à professora, pois o profissional da educação não pode ficar no “achismo”, longe da teoria, ou influenciar-se por práticas descontextualizadas de outros, tem que continuamente combinar teoria e prática, tem que continuamente aprender.

Freire (2001, p. 205) enumera as práticas que constroem a competência do educador:

1) A prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a ensinar. 2) A de pensar a própria prática, isto é, a de tomando distância dela, dela se “aproximar” para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. 3) A prática de sua formação teórica permanente.

Se ao observarmos e pela própria reflexão da professora, percebemos a ruptura com algumas crenças e o desejo por novas práticas após um período de formação continuada (essa professora participou durante os anos de 2004 e 2005) imagina quantas e significativas mudanças poderemos desencadear se organizarmos as escolas em grupos de formação continuada?

“Só somos porque estamos sendo”. (FREIRE, 1999, p. 36) Por isso, somos constantemente convidados a participar de processos de mudança, transformações que vão desde questões individuais, institucionais e sociais. “Como mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, **de romper**, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. (ibid)

Que possamos vivenciar este processo em nossas escolas, dando oportunidade aos professores para expressarem *suas experiências, seus medos e sonhos*. Garcia (1999) defendendo a formação de professores como desenvolvimento profissional afirma:

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, **passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.** (p. 139, grifos do autor)

As conclusões do nosso trabalho reafirmam o que diz o autor e confirmam que investir no desenvolvimento profissional, no trabalho colaborativo traz mudanças no professor, nas práticas e no contexto da organização escolar.

### 5.3.2- Desenvolvimento pessoal

*Na reunião de avaliação do grupo a profª Eclar **chegou muito animada, cheia de materiais feitos com os alunos.** Fez uma sala de aula em que cada um se construiu com massa de modelar, uma colcha de retalhos onde cada aluno escreveu algo. Relatou sobre a semana da EJA da sua escola, onde organizaram uma mesa bem bonita, leram mensagem, apresentaram*

*uma música para os outros alunos da escola, fizeram carreteiro. Eu nunca tinha visto a colega tão animada, com tanta vontade de mostrar o que fez e também com tantas atividades. E, aliás, **não parava de falar e percebíamos uma teoria por trás, a colega tinha aprendido muito no grupo e agora estava intensamente envolvida.** (Diário de Campo, Marilei, 26/10/05)*

Na descrição acima da postura da professora, no encontro, e através das fotos (Figura 13), podemos ver seu desenvolvimento pessoal. Como escrevi no Diário, essa colega envolveu-se intensamente com o seu trabalho na escola e no grupo. Agora, ela compreendia o seu papel na EJA e queria mostrar seu trabalho porque sabia que estava fundamentado e amparado por um grupo, e neste por aprendizados e reflexões teóricas e práticas.

O desenvolvimento profissional da professora nos deu pistas para concluir que uma formação continuada tem que ser voluntária e que, da mesma forma, a alfabetização de jovens e adultos, dá certo quando parte das necessidades específicas do aluno e quando é *autogerada*. (KLEIMAN, 2001)



**Figura 13:** Professora Eclar e seus materiais na reunião do grupo, 26/10/05

Assim, percebe-se a importância de uma formação como a vivenciada por nós que partiu da convicção interna das professoras e estimulou a reflexão crítica de suas práticas. Essa mesma professora escreveu em seu Diário de Campo: “Quando relatei o artigo da experiência de vida de meus alunos na Escola do Maneco, tive

*certeza de que estávamos fazendo o melhor para os nossos alunos. Valeu a pena! (Diário de Campo, Eclar, 26/10/05)*

Semelhante a professora Eclar, a professora Marlize relatou em seu Diário de Campo o seu desenvolvimento através da organização de seu projeto de trabalho:

*A partir dos estudos e da idéia de elaborar um projeto de trabalho, **organizei a temática baseando no que as alunas precisaram aprender** (aquilo que eu acredito que elas deveriam saber). **Os estudos me deram um suporte teórico e estou sempre tentando organizar atividades e temáticas que despertem o interesse dos alunos.** Hoje elas afirmam que têm tanta coisa pra saber, outras dizem que não precisam pedir favor em ler qual o ônibus que devem pegar para ir até determinado lugar, conseqüentemente, não precisam passar vergonha. (Diário de Campo, Marlize, 26/10/05)*

O desenvolvimento da professora foi evidenciado quando realizei a visita em sua turma:

*Nesse dia combinei com a Marlize para visitá-la. Cheguei na escola e percebi muito movimento no pátio e na frente da escola. A comunidade parecia presente, havia jovens no portão e crianças no pátio. Fui entrando e, logo na primeira sala, **vi um grupo totalmente concentrado em atividades manuais.** Perguntei pela profª Marlize e para minha surpresa ela levanta mão no meio do grupo de mulheres dizendo: "Aqui!". **Achei muito interessante a dedicação das alunas e marcante a participação da professora, pois esta confundia-se com uma aluna ao estar construindo um tapete junto com elas.** (Diário de Campo, Mariglei, 10/08/05, gritos meus)*

Acredito que os relatos falaram por si para descrever o processo de desenvolvimento pessoal das professoras. E sabemos que o desenvolvimento é o primeiro passo para o profissional, pois quando o professor se predispõe muitas conquistas vem. O desenvolvimento profissional depende do desenvolvimento pessoal ou da autoformação e estes dois processos podem garantir escolas participativas e inovadoras em que a sala de aula se configure como espaço de crescimento dos educandos e dos educadores, locais de construção e vivência da cidadania. Essas escolas serão construídas necessariamente pela postura de professores capazes e comprometidos com a mudança e inovação.

### 5.3.3- Crença na possibilidade da mudança

*Nosso grupo trabalhou com muita competência, dinamismo e responsabilidade. Marcávamos os encontros em várias escolas de quinze em quinze dias e lá estava o grupo. Alegres, **acreditando na possibilidade de mudança, de crescermos profissionalmente.** (Diário de Campo, Eclar, 26/10/05, grifos meus)*

É muito interessante o relato da professora porque o que foi objetivo de uma profissional (pesquisadora), era agora assumido e reconhecida a importância por todas do grupo. A investigação-ação, teoricamente, prometia essa possibilidade, mas percebê-la no discurso e na prática reforça que precisamos incentivá-la nas escolas e nas universidades.

“Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos *mudando*.” (FREIRE, 2000, p. 104). A mudança revigora, motiva, nos faz realmente buscarmos mais e, isso contribui para vencer a acomodação para nos arriscarmos na construção de práticas significativas, alegres e transformadoras.

O professor não pode perder o sonho, de transformar os alunos e a sociedade. É este que alimenta o ser humano, que o impulsiona a lutar e a vencer.

Investir no desenvolvimento profissional é possibilitar que o professor passe do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1999) Quanto mais nos assumimos como estamos sendo e percebemos as razões de ser, mais nos tornamos capazes de mudar. (ibid)

### 5.3.4- Construção coletiva de novos conhecimentos

*Os encontros de estudos da EJA Séries Iniciais contribuíram bastante para o meu desenvolvimento profissional, **porque foi na troca de experiências e relatos das colegas que construímos coletivamente novos conhecimentos.** Exemplo: a participação na construção da proposta pedagógica discutindo a realidade da escola. **Aquilo que sempre recebia pronto (PPP) era simplesmente cópia de outros, que nada tinha a ver com a realidade.** (Diário de Campo, Márcia, 26/10/05, grifos meus)*

Através do relato da professora podemos ver que a investigação-ação, o trabalho colaborativo proporcionou a construção de conhecimentos por parte das professoras. Elas sentiram realização nos estudos e nos novos conhecimentos



elaborados, visto que tiveram a certeza de que é importante se sentir autor, ao invés de só receber pronto.

Torna-se imprescindível a elaboração de projetos que possibilitem que os professores sejam efetivamente autores e escritores, pois só reconhecendo a importância e praticando, que os professores irão desenvolver essas capacidades nos seus alunos. É um processo complexo e contínuo.

O conhecimento profissional dos docentes deve formar-se em um complexo e prolongado processo de conhecimento na ação (saber fazer) e de reflexão sobre a ação (saber pensar, investigar). Assim, o conhecimento relevante para orientar a prática do docente na vida mutável e incerta da aula, quando se propõe facilitar o desenvolvimento da compreensão de seus alunos, surge e se gera na reflexão sobre as características e processos de sua própria prática, em todas as dimensões de sua ampla aceção: projeto, desenvolvimento e evolução. (PÉREZ GÓMEZ, 1997)

Confirma-se, então que os professores constroem conhecimentos, e podemos verificar através do próprio relato da professora:

**Após o desafio das leituras propostas e as reflexões, percebi que a EJA exige uma abertura em acolher o diferente, em aceitar que são pessoas excluídas por algum fator e merecem o respeito de quem se propõe a trabalhar com os mesmos.** (Diário de Campo, Marlize, 26/10/05, *grifos meus*)

O conhecimento construído na coletividade foi elaborado a partir da prática cotidiana e educativa que internamente foi sistematizada e no conjunto foi reconstruída, gerando uma ação transformadora no indivíduo, na prática e nos sistemas educativos. Foi um processo de construção social permanente.

### 5.3.5- Desenvolvimento da escola

**A participação no grupo enriquece mais o trabalho cotidiano da sala de aula e motiva cada vez mais.** Depois dos encontros a gente volta **para a escola com entusiasmo e alegria** para trabalhar com os alunos. (Diário de Campo, Márcia, 26/10/05, *grifos meus*)

Os outros pontos discutidos na contribuição dos trabalhos colaborativos já nos levaram a crer na melhora e mudança da escola, porém, acredito ser conveniente destacar a construção e observação da professora Márcia para reforçá-la. É muito significativo perceber que o trabalho do grupo chega até a escola através da

motivação do professor e o conseqüente reflexo nos alunos. Ao voltar para a escola com desejo de fazer diferente e embasado teoricamente, o professor resgata os alunos, incentiva-os a encontrar soluções para seus problemas e um processo dialético de aprender e ensinar se instala.

Entusiasmo e alegria – dois sentimentos citados pela professora e que são fundamentais para o trabalho educativo na EJA pois,

Fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas. (MOLL, 2004, p. 17)

Assim, mesmo que como professor, reconheça e entenda os determinantes históricos e sociais dos alunos e as dificuldades que o ensino de jovens e adultos enfrenta como falta de formação, materiais, recursos, entre outros o professor jamais pode perder o entusiasmo e a alegria para que, junto com os alunos e demais colegas da escola, possa manter a esperança e o desejo de ver realizados seus projetos de vida.

Freire defendia que os professores lutassem para exigir clareza política e competência científica, além de “coragem e disposição de todos que fazem a escola no sentido de transformá-la num espaço democrático, competente, bem equipado, bem cuidado, bonito e alegre”. (MOURA, 1999, p.76) E a autora acrescentou que ele “procurou fazer quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.”

Os projetos formativos precisam encorajar os professores a vivenciar relações afetivas, amorosas e motivadoras. Através do “face a face” (PRADA, 1997) com os pares, permitindo o intercâmbio contínuo de suas experiências, sonhos e frustrações têm-se a oportunidade de compreender as situações e participar do processo de transformação coletiva do cotidiano.

Para isso, é necessário descentralizar a formação permanente dos professores das universidades e outros espaços de formação e assumir uma formação centrada na escola. Pouco a pouco, considera-se que o desenvolvimento profissional consiste na aquisição das competências e técnicas práticas requeridas

para desempenhar determinados papéis e tarefas dentro do sistema. Já não se trata mais de aprender teorias para decidir qual é a melhor para ser aplicada. (ELLIOTT, 1997)

Hoje, o cotidiano da escola passa por muitas preocupações, os pesquisadores precisam em colaboração com os sujeitos da escola (professores, pais e alunos) encontrar os caminhos para a melhoria e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

### 5.3.6- Produção de um trabalho inovador - transformador

*Foi debatida a questão da docência, onde refletimos sobre **a necessidade de manter um trabalho inovador, criando seus próprios conteúdos, incentivando a criatividade e não aceitando o descompromisso frente ao ato de educar.** (Diário do Grupo, escrito por Marlize, 26/10/06, grifos meus)*

Desenvolver um processo formativo centrado na escola permite a reflexão sobre a docência e oferece, pelo diálogo colaborativo, pistas para o desenvolvimento de um trabalho inovador. No grupo, fizemos esta discussão e percebemos a importância de um trabalho inovador, crítico e comprometido com a educação.

Ao pensar um trabalho inovador, o professor faz uma auto-reflexão sobre a sua contribuição para este. Stenhouse (1996) caracteriza o profissional que investiga o currículo e desenvolve-se profissionalmente como o que é capaz de aumentar progressivamente a compreensão de seu próprio trabalho e aperfeiçoar seu ensino. Esse possui a capacidade de auto-desenvolvimento profissional autônomo, mediante um sistema de auto-análise; de estudar o trabalho dos colegas e de investigar a sua própria sala de aula.

O professor, nesse sentido, assume-se como pesquisador. Freire (1999) coloca como exigência para ensinar a pesquisa.

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

No processo de educar-se o professor descobre o gosto e a necessidade do saber. “Só que esse é um saber de que somos sujeitos, inventores, criadores e um saber que não termina; um saber que acompanha o processo individual e social das pessoas no mundo. (FREIRE, 2001, 213)

Na busca pelo saber o professor constrói e reconstrói o seu fazer, encontrando novas alternativas para uma prática de qualidade e como a própria conclusão das professoras, incentivando a criatividade e assumindo com profissionalismo o trabalho educativo.

### 5.3.7- Assumir o compromisso de estudar – de escolarização

*Reafirmo com convicção, para haver mudanças o primeiro passo é querer assumir o compromisso de estudar, trocar idéias, relatar experiências, questionar-se, refletir sobre as concepções de vida. Participar de palestras como mero expectador não é suficiente, é necessário integrar-se a um grupo e encarar, deixar a acomodação de lado e assumir o projeto de vida, de educador, ou então, o melhor é sacudir a poeira e trocar de profissão. (Diário de Campo, Marlize, 26/10/05, grifos meus)*

Venho afirmando durante todas as etapas desta dissertação a importância do professor em dispor-se a participar e a importância de ele assumir o compromisso de estudar, de aprender para ensinar. Por isso que, ao ler no Diário de Campo da colega Marlize, essas considerações não pude deixar de registrar em meu trabalho.

Foi realmente o compromisso de estudar que fez quatro professoras participarem efetivamente de todo o processo de construção deste sonho. Chego nas considerações finais desta dissertação presenciando o desenvolvimento profissional destas e de outras colegas, mas ao vivenciar este processo formativo com este grupo, gostaria de ressaltar que estas professoras aceitaram o desafio, fizeram acontecer a formação continuada e principalmente estenderam até seus alunos e escolas a motivação do grupo.

A professora Marlize nos convoca à profissionalização: ou assumimos o compromisso de aprender ou trocamos de profissão. Garcia (1999) relaciona desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que se refere ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende. O autor defende:

O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente. É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas econômicos –embora também –mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores. Para tal, é importante a presença de assessores de formação em centros educativos. (ibid, 145)

Dessa forma, para alcançar a profissionalidade o professor precisa de uma verdadeira implicação (GARCIA, 1999) no planejamento e desenvolvimento do processo de formação. Para isso, a coordenação pedagógica e a direção devem estar atentas para promover espaços em que o professor comprometa-se com a sua profissão.

O aprender e o rever a prática são (ou deveriam ser) inerentes ao trabalho educativo do professor, porém não é o que vivenciamos no cotidiano das escolas e dos professores. Observamos, na maioria das vezes, que reunimos os professores para formação através de palestras, cursos ou debates muita inquietação e acomodação<sup>72</sup>. Alguns professores não são nem expectadores estão ali de corpo presente, mas não se envolvem em ouvir, discutir, questionar.

O professor precisa dar-se conta da natureza inconclusa como sabedor (VIEIRA PINTO, 2003, FREIRE, 1999) e recriar-se permanentemente (IRA, 2000). Assim, se o professor tem que experimentar no laboratório de sua própria classe e tem que estudar cuidadosamente seu próprio caso, precisará de mais tempo para planejar e refletir. (STENHOUSE, 1996) Para isso, precisa de garantia de mais tempo – “a grande barreira para o aperfeiçoamento do ensino é o peso inexorável que implica a carga horária da docência direta que tem o professor atualmente”(ibid, p.81)

Torna-se fundamental a garantia de espaço para formação de grupos de discussão, com acesso a bibliografias atualizadas e experiências significativas. A formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional tem que ser assegurada como direito ao profissional da educação. Faço minhas as palavras de Freire (2003, p. 207-208):

---

<sup>72</sup> *Escrevi no Diário de Campo, sobre o 2º Encontro do Fórum da EJA: mais uma vez fiquei decepcionada com as/os colegas, conversavam demais durante a palestra, eu super interessada, tinha que fazer um esforço enorme para ouvir e quando foi aberta a discussão mais da metade levantou e foi embora. (...) O encontro encerrou com pouquíssimos professores. (Diário de Campo, Marilei, 1º/12/04)*

Entendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa. (...) Então, através desse tipo de trabalho profundamente sério, através de um trabalho que é, ao mesmo tempo, gentil e pesado e sério e rigoroso, **precisamos formar, reformular, formar permanentemente os professores sem manipulá-los.** (grifos meus)

O caminho não é fácil, exige rigor, confiança e dedicação. Mas é possível, a exemplo do que alcançou o nosso grupo.

### 5.3.8- Coragem para divulgar o trabalho

No início do projeto as professoras não gostavam de se expor e questionavam-se bastante se estavam no caminho certo. Aos poucos, as professoras foram criando coragem para divulgar e trocar idéias com as colegas sobre a sua prática pedagógica. Trabalhamos, em um encontro, o relato de uma aula nada proveitosa e outra interessante, por sugestão das próprias colegas. A participação delas foi muito significativa como descrevo o relato da colega.

*A profª Márcia começou relatando sua aula boa que foi a visita ao teatro para assistir uma cantora. Falou que após este passeio trabalhou a música “Quando olhei a terra ardendo”<sup>73</sup>. Seus alunos ficaram maravilhados com o teatro. Na aula ruim disse que foi uma discussão que aconteceu na aula onde os alunos acusavam o prefeito, “ficou incontrolável – os alunos não são politizados”. (Diário de Campo, Mariglei, 20/04/05)*

Da mesma forma como conseguem refletir sobre o seu trabalho vão mostrando incorporação de teoria.

*A profª Eclar disse que tem acompanhado sua estagiária, mas tem sentido uma dificuldade com a mesma, pois **ela fala termos difíceis que os alunos não entendem**, e eles até falam em desistir. Falou que a estagiária precisa trabalhar a interdisciplinaridade, mas não consegue. (Diário de Campo, Mariglei, 20/04/05)*

---

<sup>73</sup> A professora referiu-se a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Percebemos que a linguagem é fundamental para o trabalho com os alunos jovens e adultos, pois estes possuem um vocabulário restrito e se não têm a compreensão e a empatia do professor fica difícil.

Ainda descrevendo sobre a coragem para divulgar suas práticas e revelando conhecimento teórico sobre a modalidade de ensino acredito ser importante relatar este dia porque pude verificar o alcance dos objetivos do projeto – **o desenvolvimento profissional das professoras e a importância de trabalhos colaborativos para este desenvolvimento profissional.**

*Nesse dia a professora responsável pelo Curso de Formação para alfabetizadores do Alfabetiza RS e dos Anos Iniciais das escolas promovido pela CRE convidou nosso grupo para fazer um relato. Como no encontro anterior eu havia contado sobre os nossos trabalhos, nesse dia era para cada um relatar o seu trabalho com a sua turma. Então, eu apresentei o trabalho da profª Marlize com suas alunas, seu projeto sobre MULHER. Depois a profª Eclar falou sobre o seu trabalho com a música Cativeiros (de nosso polígrafo e CD), mostrou o seu cartaz dos Sentimentos e falou da importância do grupo para uma prática coerente com a idade jovem e adulta. A profª Sara com toda a sua sabedoria iniciou falando que sua prática de hoje era fruto primeiro do apoio de sua escola, do nosso grupo de trabalho que já tem um ano e desta formação que também participa. A profª relatou sua prática com seus alunos mostrando como despertou o interesse deles para o estudo dos planetas, dos astros. Contou também de seu trabalho com a música aquarela para homenagear uma colega da escola que ia se aposentar. Percebe-se que a profª vai tecendo, aos pouquinhos, o conhecimento e despertando o desejo de aprender em seus alunos, sempre trabalhando a espiritualidade. Foi um encontro muito feliz. (Diário de Campo, Mariglei, 26/08/05)*

Os grifos do relato acima evidenciam inicialmente **o trabalho colaborativo**, pois estávamos em três professoras e como uma colega não podia estar presente apresentei seu trabalho, verificando que esta estava proporcionando um trabalho coerente com a realidade – tinha um grupo só de mulheres e organizou um projeto sobre a temática. As falas das professoras demonstram a importância do grupo e de diferentes grupos para o desenvolvimento e melhora da prática. Dessa forma, observa-se que a investigação-ação ajudou essas professoras a perceberem a importância do conhecimento, da intervenção, da melhora e da colaboração – traços importantes da investigação-ação. (PAZÓS, 2002)

Assim, verificou-se a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Nunes (2005) defendeu esta idéia e sugeriu propostas para o desenvolvimento profissional dos docentes:

- 1) **Fortalecer a formação centrada na escola** e oferecer opções quanto ao **tempo** para o professor se dedicar à sua formação como, por exemplo, docentes substitutos; 2) Realizar **levantamento e análise sistemática das necessidades formativas** dos professores, promovendo junto deles uma reflexão sobre o tema; 3) Potencializar estratégias formativas, de **reflexão e pesquisa-ação**, articulando a formação à prática pedagógica e fomentando a idéia dos **professores como formadores de seus companheiros**; 4) Estabelecer critérios para seleção e formação dos **formadores**, e organizar um banco de formadores; 5) Fortalecer as estratégias de **formação à distância**, ampliando o acesso e o intercâmbio de diferentes cenários. (ibid, p. 18, grifos meus)

Corroboro com a idéia da autora e acredito que o desenvolvimento do nosso projeto evidenciou essa necessidade, porque além de possibilitar que o professor repense a sua prática a partir da aprendizagem com o colega, ou seja, que se forme é necessário que não tenha medo de mostrar o seu trabalho e de defender a educação que acredita. O professor tem que se encorajar para defender e lutar pela profissão e por mudanças nos sistemas educativos.

Portanto, acredito que o desenvolvimento deste projeto deixará marcas significativas na vida pessoal e profissional das professoras e, principalmente, em mim como pesquisadora, para comprovar que é possível estabelecer um trabalho **com, solidário** e não sobre ou para os professores, ajudando-os a despertar para o exercício de uma prática fundamentada e, com isso, envolvendo também os alunos.



## CONCLUSÃO (OU CONSTRUINDO PROJEÇÕES)

Nas considerações finais desta pesquisa, optei por usar o complemento “construindo projeções”, junto à conclusão, para dar o sentido da necessidade de continuidade de projetos na formação de professores da educação de jovens e adultos. Construir projeções significa trazer conclusões não fechadas em si mesmas, mas abertas às possibilidades de novas construções de conhecimento a partir de processos vivenciados.

O processo de formação continuada, vivenciado pelo grupo de investigação-ação, permitiu alcançar o objetivo desta dissertação, que foi a contribuição de trabalhos colaborativos, via investigação-ação educacional, no desenvolvimento profissional de um grupo de professores da EJA.

Assim, verificou-se que a pesquisa colaborativa foi um importante espaço de formação tanto para a minha atuação como pesquisadora, quanto para as professoras que compartilharam o planejamento e as ações da investigação-ação. Na elaboração desta pesquisa, discuti três pontos, procurando trazer em todos, os aspectos teóricos e práticos da formação de professores em EJA. A organização das conclusões enfatiza cada ponto, sem perder os entrelaçamentos e buscam responder aos objetivos específicos propostos.

No que diz respeito a mapear as experiências, dificuldades e necessidades do grupo de professores percebeu-se que a *educação de jovens e adultos*, no contexto de Santa Maria, é permeada por experiências significativas, dificuldades comuns e necessidades de formação. Em relação às *experiências*, as escolas mostraram-se com diferentes práticas, que se sistematizadas, podem tornar-se referenciais para a EJA. Cada sala de aula, e ou escola, de EJA possui uma singularidade, mas não deixa de enfrentar problemas que são comuns a essa modalidade, tais como a evasão, as dificuldades de aprendizagem e a exclusão pelo nível socioeconômico.

Nesse sentido, gostaria de retomar a experiência da professora Marlize, que totalmente envolvida com o trabalho, junto a seu grupo de mulheres organizou um projeto sobre esta temática, refletindo com suas alunas sobre o papel da mulher na sociedade. Destaco também, o trabalho da professora Sara que consegue manter sua turma sem evasão e ainda o trabalho da diretora Celita para melhorar o ambiente para a comunidade escolar.

Nas *dificuldades*, ainda percebi certo silenciamento da população analfabeta, semi-analfabeta ou com pouca escolarização e a ausência do Estado em ações continuadas, sistemáticas e articuladas (MOLL, 1999, 2001). Mais precisamente na realidade pesquisada, verifica-se a descontinuidade das ações de um governo para outro. Cada administração que assume cria um novo projeto de escolarização e alfabetização de jovens e adultos, praticamente sem considerar os aspectos, positivos e negativos da gestão anterior. Além disso, não se encontra um significativo número de pesquisas na área, apesar de, recentemente, um crescente número de escolas oferecerem esta modalidade.

Portanto, como *necessidades* destacam-se a urgência em desenvolver pesquisas nessa área para sistematizar as experiências significativas e fornecer subsídios para a melhoria dos espaços de construção dos conhecimentos, das metodologias e da relação professor e aluno. Da mesma forma, acredito que as instituições de ensino superior poderiam proporcionar mais oportunidades aos professores das escolas públicas de envolverem-se em pesquisas colaborativas, como a investigação-ação.

Precisamos investir em processos de desenvolvimento profissional dos professores. As escolas devem garantir espaços para isso, dando oportunidade para o educador estar sempre aprendendo, aperfeiçoando-se, mudando e, com isso, melhorando o ensino e a escola. Acredito ser imprescindível as instituições educacionais criarem os centros de formação de professores (GARCIA, 1999) para incentivar a reflexão de suas ações pedagógicas, a discussão colaborativa de outras práticas possíveis e ainda ser um espaço de produção de conhecimentos coletivos.

Assim, no que contempla *refletir sobre as práticas educativas*, percebi a abertura de um canal para olhar a si e ao outro e a incorporação desta no fazer pedagógico do educador. Ao refletir sobre a sua prática, o professor constrói-se e reconstrói-se como sujeito e como profissional. Em relação à experiência da *investigação-ação*, como meio de reflexão sobre/da prática observei várias

contribuições, pois enquanto pesquisadora não apenas detectei que os professores da EJA possuem dificuldades, mas junto com eles vivenciei-as e busquei soluções em conjunto. Principalmente, nesse sentido, aprendi que não existem respostas fechadas as nossas dúvidas e modelos a serem seguidos, mas ao investigar a nossa prática colaborativamente, ou seja, ao realizar a socialização profissional, (MIZUKAMI, 1996) desenvolvemos a capacidade de pensar sobre o nosso trabalho e nos dispomos a mudar e a rever as nossas crenças.

Ao realizar um trabalho colaborativo, promovi a participação das professoras e, portanto, não construí uma pesquisa somente teórica que terá acesso somente a quem procurar a universidade, mas ao embasar-me na investigação-ação pude tornar-me reflexiva e incentivei minhas colegas a assumirem essa postura em suas práticas. E, acredito que, ao propor problematizações e criar os momentos de escrita pessoal, colaborei para que desenvolvessem essa habilidade e repensassem suas crenças e práticas.

Por isso, defendo que a investigação-ação seja mais conhecida nas escolas e promotora de diferentes projetos em que os professores se engajem com problemas reais das suas práticas e se assumam como protagonistas de mudanças. Assim, como minhas colegas melhoraram seus discursos e buscaram práticas contextualizadas, sonho em ver mais professores envolvidos e escolas participantes de processos como estes que vivenciei<sup>74</sup>. Temos que recorrer mais ao desenvolvimento de pesquisas que emergem da prática, que dão respostas significativas às escolas, ou que, pelo menos, propõem-se a melhorar nossas posturas enquanto educadores.

Ao acompanhar o cotidiano das professoras, presenciei que este é permeado por inquietações que precisam de orientações ou de um trabalho colaborativo para dividir as conquistas, ansiedades, o positivo e o negativo. Por isso, defendo uma *formação continuada* centrada na escola que organize os professores em grupos de discussões e ações colaborativas e reflexivas.

Ainda refletindo sobre as práticas educativas na EJA através da formação continuada fundamentada na investigação-ação, observei que o resgate da história de vida é fundamental para valorizar a trajetória dos docentes. Temos que através

---

<sup>74</sup> Digo, processos de escolarização como pós-graduação – especialização e mestrado, bem como investigações colaborativas embasadas na investigação-ação.

da sistematização das nossas biografias, construir uma história de grupo que caminha junto e serve de âncora para o desenvolvimento profissional.

Com a formação continuada, como desenvolvimento profissional na EJA, que vivenciei durante os dois anos de trabalho, junto às séries iniciais do sistema público estadual, refleti e investiguei que os trabalhos colaborativos contribuíram para: a ruptura com antigas práticas, o desenvolvimento pessoal, a crença na possibilidade da mudança, a construção coletiva de novos conhecimentos, a produção de um trabalho inovador, o compromisso de estudar e a coragem para divulgação do trabalho.

A formação continuada do professor da EJA precisa partir do resgate das experiências e do mapeamento de suas dificuldades e necessidades, da mesma forma que o ensino com adultos: partir da realidade. Para isso, é importante um planejamento da formação, considerando que os professores na condição de adultos possuem formas específicas de aprender. A nossa experiência formativa mostrou que os professores aprendem em colaboração e motivam-se a mudar e a divulgar seu trabalho.

Nesse sentido, aposto que os encontros pedagógicos de nossas escolas têm a possibilidade de converterem-se em espaços educadores e formativos. Para isso, um aspecto importante de ser planejado é a forma como devem ocorrer estes encontros, visto que os professores possuem a limitação da falta de tempo, devido à carga horária e as diferentes escolas que trabalham. Acredito e defendo, então, essa formação gerada na escola, que envolve e compromete os professores a trabalharem em grupo.

Somente uma formação, que leve o professor a comprometer-se, é capaz de dar uma resposta positiva à escola. Com comprometimento e autonomia, podemos chegar a mudanças nas práticas dos professores e na constituição do profissional autônomo, leitor, escritor, reflexivo, crítico e colaborador. As escolas precisam de profissionais que indagam, refletem e investigam continuamente sua prática.

A pesquisa então evidenciou que é possível organizar os professores em grupos colaborativos e que essa proposta traz benefícios para o professor, os alunos e as escolas. Da mesma forma, confirmei a contribuição deste trabalho: a possibilidade de uma formação continuada de professores embasada na investigação-ação.

Ao construir projeções, a dissertação enumerou diversas necessidades de desenvolvimento de investigações que, se forem realizadas, poderão auxiliar os professores da EJA a instrumentalizarem-se para o trabalho educativo com jovens e adultos. Algumas temáticas emergentes para estas pesquisas são: alternativas de trabalho com alunos jovens e adultos, os currículos dos cursos de formação inicial e a EJA, escolas que têm trabalhos significativos para os jovens e adultos, a evasão na EJA, a aprendizagem do aluno jovem e adulto, aprendizagem do aluno jovem, metodologias de trabalho e motivação com/para jovens e adultos, dentre outros.

Assim, finalizo este trabalho compreendendo que há muito que fazer e estudar pela EJA, principalmente se chegarmos mais perto dos alunos, dos professores e de nossas escolas. Está na hora de não aceitarmos mais uma formação prescritiva, de cima para baixo que empolga no momento, mas não fortalece, não provoca o desejo de mudar. Temos que voltar a ler Freire para nos impulsionar a lutar, a construir, a sonhar.

O exercício de compartilhar mobiliza várias transformações e, apesar de não ser o que é incentivado pela sociedade, torna-se fundamental para que façamos a diferença. O aprender tem que alimentar a nossa vida diária como pessoa e profissional. E o aprender na EJA é muito gratificante, porque na troca com os alunos nos construímos seres históricos, comprometidos e dedicados a rever permanentemente nossos conceitos e preconceitos. Sinto-me orgulhosa como professora e pesquisadora por ter desencadeado processos colaborativos com as colegas e as escolas que atuamos. É muito gratificante saber que produzi conhecimentos solidários, ao invés de comumente solitário, pois não posso esquecer que este trabalho não possui somente uma autora, mas autores e atores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: RAAAB, nº 11, p. 9-20, abr, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: RAAAB, nº 16, p. 19-27, jul, 2003.

\_\_\_\_\_. A política de Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa. (Orgs) **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. , 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BIASUS, Gilsânia. **Formação de Professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS**: um estudo multicasos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BORGES, Liana. O conceito de Alfabetização no Brasil e no mundo. In: Faria Dóris Santos de. (Org.) , **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica, **Parecer Nº 11, de maio de 2000**,

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, CNE/CP 009/2001, aprovado em 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 26 de nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular- 1º segmento/** coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro; - São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001, 239p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> > Acesso em: 30 de nov. 2005

CARR, Wilfred. **Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Kemmis, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Edic. Martínez Roca, 1988.

CAVACO, M, H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. **Salto para o futuro**, MEC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação de professores num contexto de transição. In: **Anais do I Congresso de Educação – Educação Humanizadora X Sociedade Globalizada**. Santa Maria: Pallotti, p. 17-19, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: RAAAB, nº 17, p. 11-23, mai, 2004.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 3. ed., Madrid: Morata, 1997.

\_\_\_\_\_. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 2ª ed., 1996.

\_\_\_\_\_. L. Stenhouse – o ensino como pesquisa. In: Sebarroja, Jaume Carbonell. (Org.) por...[et al.]. **Pedagogias do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos.** 28ª Reunião anual da ANPED, GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu/MG. Disponível em < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2005.

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

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: um século de desconceitos. In: HENZ, Celso; GHIGGI, Gomercindo. (orgs). **Memórias, Diálogos & Sonhos do Educador.** Santa Maria: Pallotti, p. 187-201, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** (Série Paulo Freire). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos** – Relato de uma experiência construtivista. 9. ed. GEEMPA, Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. Para chegarmos lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. **Cadernos de EJA.** São Paulo: IPF, n. 6, 1999.

\_\_\_\_\_. Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos. Revista **Paixão de Aprender**, Porto Alegre: SMED, n. 5, out, 1993.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho:** Ensinar-e-aprender com sentido. Versão on-line, Acesso em: 12 out, 2005.

\_\_\_\_\_; ROMÃO, José E. (orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 4ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã), v 5, 2001.



\_\_\_\_\_. et al. Educação de Jovens e adultos: planejamento e avaliação. **Cadernos de EJA**. São Paulo: IPF, n. 3, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GRABAUSKA, Claiton José. et al. A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimentos sociais. In: **Investigação-Ação: mudando o Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRABAUSKA Claiton José; DE BASTOS, Fábio da Purificação Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa pesquisado em <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/ancla1>>. Acesso em: 1º ago. 2004.

HADDAD, Sérgio. Desenvolvimento recente da educação de adultos. **Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate**. São Paulo: CEDI, v.2, mai, 1989.

\_\_\_\_\_. (Coord) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: Mec/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

IRELAND, Timothy. Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos. **Relatório Síntese**. Rio de Janeiro, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Mec, 2000.

JOYNER, Edward T. **Não mais “aperfeiçoamento em serviço relâmpago”**. In: SENGE, Peter [et al.] Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**, Editorial Laertes: Barcelona, 1988.

KLEIMAN, Angela B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Angela B; SIGNORINI, Inês e Cols. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

LOIZOS, Peter. Vídeo filme e fotografias como documentos de pesquisa. In **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W.; Gaskell, George (edi); GUARESCHI, Pedrinho A. (trad). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI; MIZUKAMI, M. G. (org). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de Adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: **Educação de Jovens e Adultos**. MOLL, Jaqueline (org.) Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Para el reencuentro de las ciencias humanas com la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad. **Diálogos Educación y Formación de Personas Adultas**, Barcelona - Espanha, v 23-24, p. 36-41, 2000.

\_\_\_\_\_. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: elementos para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 13-26, 1999.

\_\_\_\_\_. Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre em Porto Alegre. **Aprendendo Com Jovens e Adultos**, Porto Alegre, p. 163-75, 1998.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Maria Carmem. Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: uma radiografia das proposições e práticas nos municípios do Rio Grande do Sul. **Caderno de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 1, p. 8-14, 1993.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: desafios da contemporaneidade. **Pesquisando e Gestando a escola**: desafios contemporâneos. São Leopoldo, p. 202-210, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

MUSSALIM, Silvana & VÓVIO, Cláudia. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**. Revista Alfabetização e Cidadania: RAAAB, nº 17, mai, 2004

NOGUEIRA, Miria Margarete Nunes. **A elaboração do texto no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores**, Porto: Porto, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas**. 28ª Reunião anual da ANPED, GT: **Formação de Professores / n.08**, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu/MG. Disponível em < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2005.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12, set-dez, 1998.

PAZOS, Mercedes Suárez. **Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol 1, nº 1, 2002 <acesso em 1º/12/2005>

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Tese (Dissertação de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003 .

PÉREZ GÓMEZ. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos trabalhadores e a abordagem das habilidades metacognitivas.** Texto disponibilizado na Webteca do site do Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores. Disponível em: < [www.nea.fe.usp.br](http://www.nea.fe.usp.br) > Acesso em: 03 de mar de 2005.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté, Cabral, Editora Universitária, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001, 2. ed. São Paulo: Global, 2004

**RELATÓRIO SÍNTESE DO VII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** VII ENEJA. LUZLÂNIA – GO. 31 de ago a 3 de set. de 2005. Disponível em: < <http://www.gtpaforumejadf.unb.br/relateneja.doc> > Acesso em: 20 de set de 2005

Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e adultos: cenário e perspectivas. **Cadernos de EJA.** São Paulo: IPF, n. 5, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 4. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã), v. 5, p. 41- 58, 2001.

SAITO, Carlos Hiroo. Por que investigação-ação, empowerment e as idéias de Paulo Freire se integram? In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, p. 126-135, 2001.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos**. 28ª Reunião anual da ANPED, **GT: Formação de Professores / n.08**, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógica e política da formação contínua**. Publicação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE / SMED, fev, n. 1, 1998.

SENGE, Peter. et al. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. COSTA, Roberto Cataldo (Trad) – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: RAAAB, n. 16, p. 9-17, jul, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª ed., São Paulo: Global, 2004.

STENHOUSE. L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

\_\_\_\_\_. **La investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

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

TAUCHEN, Gionara. **Abrindo as portas**: revelações de uma prática docente com educadores de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária** : o governo de todos e de cada um. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VALE, Maria José. Concepção Sócio-progressista da Educação: alguns pressupostos. **Cadernos de EJA**. São Paulo: IPF, n. 1, 1999

VIANNA, Cátia Maria S. de Vasconcelos et al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003

VÓVIO, Cláudia Lemos. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano VIII, nº 29, fev/abr, 2004

## ANEXO A

### DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1. Nós, participantes da Quinta Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que somente um desenvolvimento centrado no ser humano e em uma sociedade de participação baseada no pleno respeito aos direitos humanos pode conduzir a um desenvolvimento sustentado e equitativo. Para que a humanidade possa sobreviver e fazer frente aos desafios do futuro é imprescindível a participação consciente e efetiva de mulheres e homens em todas as esferas da vida.
2. A educação por toda a vida é mais q um direito: é uma das chaves do século XXI. É, simultaneamente, consequência da cidadania ativa e condição para a participação plena na sociedade. É um conceito sumamente útil para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, econômico e social, assim como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e uma cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode configurar a identidade e dar significado à vida. Aprender durante toda a vida significa redefinir os conteúdos da educação, a fim de que reflitam fatores tais como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, as “discapacidades”, o idioma, a cultura, e as disparidades econômicas.
3. Por educação de adultos se entende o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e os baseados na prática.
4. Ainda que os conteúdos possam variar segundo o contexto econômico, social, ambiental e cultural, e segundo as necessidades das pessoas que compõem a sociedade, a educação de adultos e a educação de crianças e adolescentes são elementos obrigatórios de uma nova visão da educação, segundo a qual a aprendizagem se realiza realmente ao longo de toda a vida. A perspectiva de aprender durante toda a vida exige essa complementaridade e continuidade. A contribuição da educação de adultos e da educação permanente à criação de uma cidadania consciente e tolerante, ao desenvolvimento econômico e social, à promoção da alfabetização, a mitigação da pobreza e à preservação do meio ambiente pode ser considerável e, por conseguinte, deveria ser capitalizada.
5. Os objetivos da educação de jovens e adultos, considerada como um processo que dura toda a vida, são desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçar a capacidade de enfrentar as transformações da economia, da cultura e da sociedade em seu conjunto, e promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos em sua comunidade; em uma palavra, entregar às pessoas e às comunidades o controle de seus destinos e da sociedade para enfrentar os desafios do futuro. É essencial que os enfoques da educação de adultos estejam baseados no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas, e que as distintas maneiras de por em prática estes enfoques facilitem e estimulem a ativa participação e expressão do educando.
6. Esta conferencia reconhece a diversidade de sistemas políticos, econômicos e sociais, e de estruturas governamentais entre os Estados Membros. Em consonância com essa diversidade e para assegurar o pleno respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a Conferencia reconhece que as circunstancias particulares de cada Estado Membro determinarão as medidas que os governos adotem para tornar realidade o espírito de nossos objetivos.
7. Os representantes dos governos e organizações reunidos na Quinta Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos decidimos explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, concebida em termos gerais e dinâmicos, no marco de uma aprendizagem ao longo de toda a vida.
8. No presente decênio, a educação de adultos experimentou profundas transformações e muito se desenvolveu seu alcance e generalização. Nas sociedades do conhecimento que estão aparecendo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação permanente converteram-se em um imperativo tanto no seio da comunidade como no lugar de trabalho. As novas exigências da sociedade e do trabalho suscitam expectativas que requerem que toda pessoa siga renovando seus conhecimentos e capacidades ao longo de toda a vida. No centro dessa transformação está a nova função do Estado e a aparição, na sociedade civil, de relações de colaboração mais ampla, consagradas à educação de adultos. O estado continua sendo indispensável para garantir o direito à educação, em particular dos grupos mais vulneráveis da sociedade, por exemplo, as minorias e os povos indígenas, e para facilitar um marco geral. Dentro das novas formas de colaboração que se

forjam entre os setores público, privado e comunitário, essa função está mudando. Com efeito, não se limita a prestar serviços de educação de adultos, mas também assessora, financia, supervisiona e avalia. Os governos e os co-participantes sociais deverão adotar as medidas que permitam às pessoas a expressão de suas necessidades e as aspirações em matéria de educação, para que tenham, durante toda a vida, acesso às oportunidades de recebê-la. Nos governos, a educação de adultos não deve ficar restrita aos ministérios de educação, mas, ao contrário, que todos os ministérios tomem parte na sua promoção; a cooperação interministerial é assistencial. Esta tarefa também concerne a empregadores, sindicatos e organizações não governamentais e comunitárias, assim como a agrupamentos de povos indígenas e de mulheres, que têm a responsabilidade de interagir e de criar possibilidades de educação permanente para todas as pessoas adultas, procurando fazer com esta educação seja reconhecida e certificada.

9. A educação básica para todos supõe que todas as pessoas, qualquer que seja sua idade, tenham uma oportunidade, individual e coletivamente, de realizar seu potencial. Não é somente um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com a sociedade em seu conjunto. É indispensável que junto ao reconhecimento do direito à educação ao longo de toda a vida se adotem medidas para criar as condições que propiciem o exercício deste direito. Nem os governos, nem as organizações, nem as instituições poderão resolver os problemas do século XXI; também se precisa de energia, da imaginação e do talento das pessoas e de sua participação plena, livre e dinâmica em todos os aspectos da vida. A educação dos jovens e dos adultos é o meio para incrementar, de modo significativo, a criatividade e a produtividade em seu sentido mais lato; e estas, por sua vez, são indispensáveis para resolver os difíceis e intrincados problemas de um mundo assediado pela aceleração das mudanças e pela complexidade de riscos crescentes.
10. O novo conceito de educação de jovens e adultos põe em questão as práticas atuais, já que exige uma interconexão eficaz dentro dos sistemas formal e não formal, assim como inovações e uma maior criatividade e flexibilidade. Deve-se fazer frente a estas dificuldades mediante novos enfoques da educação de adultos, referenciados no conceito de educação ao longo de toda a vida. A meta última deveria ser a criação de uma sociedade educativa.
11. Alfabetização de adultos. A alfabetização, concebida em termos gerais como os conhecimentos e capacidades básicas que necessitam todas as pessoas em um mundo que vive uma rápida evolução, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade é necessária, por si mesma e como fundamento dos outros conhecimentos requer a vida diária. Há bilhões de pessoas, em sua maioria mulheres, que não tem a oportunidade de aprender ou carecem das capacidades suficientes para fazerem valer seu direito. É preciso prepara-las para que o façam, o que amiúde supõe a criação de condições prévias para a aprendizagem mediante a conscientização e a autonomia. A alfabetização é ainda um catalisador da participação nas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, assim como para aprender durante toda a vida. Em conseqüência, comprometemo-nos em garantir a todas as pessoas a possibilidade de adquirir e manter a capacidade de ler, escrever e calcular, e criar em todos os Estados Membros um entorno alfabetizado que apóie a cultura oral. A preocupação mais urgente é facilitar oportunidades de aprendizagem a todos, em particular aos marginalizados e excluídos. A Conferência acolhe com satisfação a iniciativa de celebrar, a partir de 1998, um decênio da alfabetização em homenagem a Paulo Freire.
12. O reconhecimento do direito à educação e o direito a aprender durante toda a vida é mais do que nunca uma necessidade; é o direito de ler e escrever, a indagar e analisar, a ter acesso a determinados recursos e a desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas.
13. Integração e autonomia da mulher. As mulheres têm direito à igualdade de oportunidades; por sua vez, a sociedade depende de sua contribuição plena em todos os campos do trabalho e todos os aspectos da vida. As políticas de educação de jovens e adultos deveriam ser receptivas às culturas locais e a dar prioridade à extensão de oportunidades educativas para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e menosprezam o proveito que daí se poderia tirar. Deve-se considerar inaceitável qualquer tentativa de limitar o direito das mulheres à alfabetização, à educação e à capacitação, e adotar práticas e medidas a respeito desse tema.
14. Cultura de paz e educação para a cidadania e para a democracia. Uma das maiores dificuldades de nosso tempo é eliminar a cultura da violência e edificar uma cultura de paz baseada na justiça e na tolerância, em que o diálogo e a negociação substituam a violência nos lares e na comunidade, dentro de uma mesma nação e nos distintos países.
15. Diversidade e igualdade. A educação de adultos deverá refletir a riqueza da diversidade cultural e respeitar o saber tradicional e autóctone e os correspondentes sistemas de aprendizagem; deve-se respeitar e exercer o direito de aprender em língua materna. Uma das tarefas mais difíceis da educação de adultos é a de preservar e documentar a sabedoria oral dos grupos minoritários, dos povos indígenas e dos povos nômades. Por sua vez, a educação intercultural deve fomentar a aprendizagem entre e sobre diferentes culturas e apoio à paz, aos direitos humanos, às liberdades fundamentais à democracia, à justiça, à liberdade, à coexistência e à diversidade.

16. Saúde. A saúde é um direito humano básico. Os investimentos em educação são investimentos em saúde. A educação ao longo de toda a vida pode contribuir consideravelmente para o fomento da saúde e para a prevenção de enfermidades. A educação de adultos cria importantes possibilidades para proporcionar um acesso apropriado, equitativo e sustentável ao conhecimento sanitário.
17. Meio ambiente sustentável. A educação para meio um meio ambiente sustentável deve ser um processo que dure toda a vida e que permita aprender que os problemas ecológicos existem em um contexto sócio-econômico, político e cultural. Não se pode pensar em um futuro sustentável sem abordar as relações entre os problemas ambientais e os atuais paradigmas do desenvolvimento. A educação de adultos sobre o meio ambiente pode cumprir uma importante função na sensibilização e mobilização das comunidades e dos decisores, com vistas a uma ação ambientalmente sustentável.
18. Educação e cultura autóctones. Os povos indígenas e os povos nômades têm direito ao acesso a todos os níveis e formas de educação que cabe ao Estado. Sem embargo não há de se negar-lhes o direito de desfrutar da sua própria cultura e utilizar suas próprias línguas. A educação para os povos indígenas e nômades deve ser lingüística e culturalmente adaptada às suas necessidades e facilitar o acesso a níveis superiores de educação e capacitação.
19. Transformação da economia. A mundialização, as mudanças das linhas de produção, o aumento do desemprego e as dificuldades para garantir o sustento exigem políticas de trabalho mais ativas e mais investimentos a fim de desenvolver as capacidades necessárias para que mulheres e homens possam participar do mercado de trabalho e das atividades geradoras de renda.
20. Acesso à informação. A expansão de novas tecnologias da informação e da comunicação ameaça com novos perigos de exclusão social e de exclusão ao emprego para grupos de indivíduos e também para empresas incapazes de se adaptarem a este contexto. Portanto, uma das funções da educação de adultos para o futuro deve consistir em limitar esses perigos de exclusão, de modo que a sociedade da informação não perca de vista a dimensão humana.
21. As pessoas idosas. Atualmente, há no mundo mais pessoas idosas por habitante como nunca houve antes, e a proporção segue aumentando. Estes adultos idosos podem contribuir muito no desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que tenham a possibilidade de aprender em igualdade de condições e de maneiras apropriadas. Suas capacidades e competências devem ser reconhecidas, valorizadas e utilizadas.
22. De acordo com a Declaração de Salamanca, deve-se promover a integração e o acesso destas pessoas portadoras de deficiência. Essas pessoas têm o direito de desfrutar de possibilidades equitativas de aprendizagem que reconheçam e respondam às suas necessidades e metas de educação, e nas quais se respondam as suas necessidades especiais de aprendizagem com técnicas pedagógicas adequadas.
23. Devemos atuar com o maior cuidado para incrementar e garantir os investimentos nacionais e internacionais na educação de jovens e adultos, assim como o compromisso dos recursos privados e comunitários. O Plano de Ação que temos aprovado na presente reunião tem como objetivo alcançar este fim.
24. Insistimos com a UNESCO a que, como organismo de vanguarda do sistema das Nações Unidas no campo da educação, seja o paladino da educação de adultos como parte integrante de um sistema de aprendizagem durante toda a vida, e que mobilize o apoio de todos os interlocutores, em particular os do sistema das Nações Unidas, para que dêem prioridade à execução do Plano de Ação e facilitem os serviços necessários para consolidar a coordenação e a cooperação internacional.
25. Pedimos a UNESCO que induza os Estados Membros a adoção de políticas e legislações que favoreçam as pessoas deficientes e lhes permitam incorporar-se nos programas de educação, e que sejam sensíveis às diferenças culturais, econômicas, lingüísticas entre homens e mulheres.
26. Declaramos solenemente que todas as partes seguirão atentamente a aplicação dos princípios enunciados na presente Declaração e no Plano de Ação, distinguindo claramente suas respectivas responsabilidades e complementando-se e cooperando entre si. Estamos decididos a assegurar que a educação ao longo de toda a vida se converta em uma realidade mais significativa no começo do século XXI. Com este fim, comprometemo-nos a promover a cultura da aprendizagem mediante o movimento “Uma hora diária para aprender” e a celebração da semana das Nações Unidas pela educação de adultos.
27. Nós, reunidos em Hamburgo e convencidos de que a educação de adultos é uma necessidade, nos comprometemos a que todos os adultos tenham a oportunidade de aprender durante toda a vida. Com este fim, constituiremos vastas alianças para obter e repartir recursos de modo que a educação de adultos seja uma alegria, um instrumento, um direito e uma responsabilidade compartilhada.



**ANEXO B** - Características da amostra por nível de alfabetismo (%) - RIBEIRO, Vera Masagão. (org) **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª ed., p. 229, São Paulo: Global, 2004

**ANEXO C - Tabela 3 a – Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita por nível de alfabetismo e grau de instrução (%) - RIBEIRO, Vera Masagão. (org) Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª ed., p. 231, São Paulo: Global, 2004**

**ANEXO D – Tabelas: 2 a – Nível de alfabetismo por sexo, idade e nível socioeconômico (%); 2 b – Nível de alfabetismo por grau de instrução (%); 2 c – Nível de alfabetismo por região, condição e porte do município (%)**  
RIBEIRO, Vera Masagão. (org) **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001, 2ª ed., p. 230, São Paulo: Global, 2004

**ANEXO E** – Termos utilizados para formação em serviço do professor -  
PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação participativa de Docentes em  
Serviço**. Taubaté, Cabral, Editora Universitária, p. 88-89, 1997

## ANEXO F- HISTÓRIA PARA A REFLEXÃO

### Milho bom

Esta é a história de um fazendeiro que venceu o prêmio "milho-crescido". Todo ano ele entrava com seu milho na feira e ganhava o maior prêmio. Uma vez um repórter de jornal o entrevistou e aprendeu algo interessante sobre como ele cultivou o milho.

O repórter descobriu que o fazendeiro compartilhava a semente do milho dele com seus vizinhos. "Como pode você se dispor a compartilhar sua melhor semente de milho com seus vizinhos quando eles estão competindo com o seu em cada ano?" - perguntou o repórter.

Por que?"- disse o fazendeiro, - "Você não sabe ? O vento apanha pólen do milho maduro e o leva através do vento de campo para campo. Se meus vizinhos cultivam milho inferior, a polinização degradará continuamente a qualidade de meu milho. Se eu for cultivar milho bom, eu tenho que ajudar meu vizinhos a cultivar milho bom".

Ele era atento às conectividades da vida. O milho dele não pode melhorar a menos que o milho do vizinho também melhore. Assim é também em outras dimensões. Aqueles que escolhem estar em paz devem fazer com que seus vizinhos estejam em paz. Aqueles que querem viver bem têm que ajudar os outros para que vivam bem. E aqueles que querem ser felizes têm que ajudar os outros a achar a felicidade, pois o bem-estar de cada um está ligado ao bem-estar de todos.

Autor desconhecido

**ANEXO G - TEXTO DE DISCUSSÃO**

GADDOTTI, Moacir. A educação básica de jovens e adultos como expressão da educação popular. In: Para chegarmos lá juntos e em tempo. **Cadernos de EJA**. São Paulo: IPF, n. 6, 1999.

**ANEXO H - O intelectual e o avião em perigo**

ANTUNES, Celso. O intelectual e o avião em perigo. In: **Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**ANEXO I – Características da EJA**

YAMASAKI, Alice Akemi; SANTOS, Eliseu Muniz dos. A educação de jovens e adultos no Brasil: históricos e desafios. In: **Cadernos de EJA**. São Paulo: IPF, n. 2, 1999



**Anexo J - Conclusão do livro Educação escolar de jovens e adultos.**

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.**  
Campinas, SP: Papirus, 2002.



**ANEXO K – Mapa das Experiências – Dificuldades-Necessidades de Formação**

<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>DIFICULDADES</b>	<b>NECESSIDADES DE FORMAÇÃO</b>

**ANEXO L – Texto de discussão: PICONEZ**

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Dificuldades de aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos trabalhadores e a abordagem das habilidades metacognitivas.** Texto disponibilizado na Webteca do site do Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores. Disponível em: < [www.nea.fe.usp.br](http://www.nea.fe.usp.br) > Acesso em: 03 de mar de 2005.















**ANEXO M – Música Mobral****MOBRAL**

Composição: Herbert Vianna

Do que adiantam?  
Placas. Bulas, instruções...  
Do que adiantam?  
Letras impressas das canções...  
Do que adiantam?  
Gestos educados, convenções...  
Do que adiantam?  
Emendas , constituições  
Se o teto da escola caiu  
Se a parede da escola sumiu  
Sem dente o professor sorriu  
Calado recebeu dez mil  
E depois assistiu na Tevê  
Em cadeia para todo Brasil  
O projeto, a tal salvação  
Prestou atenção e no entanto não viu  
A merenda, que é só o que atrai  
A cadeia para qual o rico vai  
Despachantes, guichês, hospitais  
E os letreiros de frente pra trás  
Aos olhos de quem  
Só aprendeu o bê-á-bá  
Pra tirar carteira de trabalho  
E não entendeu Zé Ramalho cantar  
Vida de gado  
Povo marcado  
Povo feliz

**ANEXO N – Material sobre Projetos**

















**APÊNDICE A - CARTA AOS PROFESSORES DA EJA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*“A educação de que falo é uma educação do agora e é uma educação do amanhã. É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos.” (Paulo Freire)*

**Prezados Educadores da EJA – Anos Iniciais**

É com imensa satisfação que nos dirigimos a vocês reconhecendo o importante papel que exercem no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

Com o objetivo de levantarmos alguns dados para organização do Projeto de pesquisa que tem como título provisório “Formação e práticas docentes de Professores da EJA”, gostaríamos da sua participação através do preenchimento do questionário em anexo.

Após o preenchimento favor entregar para a direção da escola, para que esta entregue na 8ª CRE para a professora Maria Andreatta ou Zulmira, no setor Pedagógico. Pedimos que enviem os dados até o dia 04 de junho.

Certas de sua colaboração agradecemos desde já.

---

Mariglei Severo Maraschin – pesquisadora

---

Prof.: Cláudia Ribeiro Bellochio – orientadora

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DA EJA- ANOS INICIAIS



### CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DA EJA- ANOS INICIAIS

**Nome:** \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Fone residencial: \_\_\_\_\_ Fone escola: \_\_\_\_\_

Formação inicial: ( ) Nível Médio ( ) Nível Superior Em quê? \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação Em quê? \_\_\_\_\_

Que escolas você já atuou? \_\_\_\_\_

Que níveis de ensino? ( ) Ed. Infantil ( ) Anos Iniciais ( ) Séries Finais do Ens. Fundamental

( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

Tempo de atuação profissional: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na EJA: \_\_\_\_\_

Outras experiências na educação de jovens e adultos (época e tipo de trabalho): \_\_\_\_\_

Como vê seu trabalho na EJA? ( ) Muito bom ( ) Bom, mas com algumas dificuldades ( ) Com muitas dificuldades

Quais as dificuldades que enfrenta na EJA? ( ) evasão ( ) dificuldades de aprendizagem dos alunos ( ) metodologia adequada a modalidade ( ) falta de conhecimentos sobre esta modalidade de ensino ( ) outras \_\_\_\_\_

Já participou de formação sobre EJA? ( ) sim ( ) não

Quais? ( ) Curso de Formação Continuada ( ) Seminários ( ) Formação 8ª CRE

( ) Oficina ( ) Outros \_\_\_\_\_

Você tem o hábito de discutir com colegas sobre sua atuação na EJA? Que tipo de discussão é realizada? Em que momento? \_\_\_\_\_

Tem interesse de participar de um grupo de estudos sobre EJA? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo que temas você pensa serem importantes?

( ) Papel do professor da EJA ( ) Planejamento do ensino ( ) Avaliação

( ) Características dos alunos da EJA ( ) Histórico da EJA ( ) Estratégias Pedagógicas

Outros \_\_\_\_\_

Sugestão de horário \_\_\_\_\_

### APÊNDICE C: Tabulação dos Questionários

#### Escolas que entregaram Questionário enviado

Escolas	Nº de Questionários entregues
Érico Veríssimo	1
Padre Caetano	2
Edna May Cardoso	2
Santa Marta	2
Cícero Barreto	1
Castelo Branco	2
Irmão José Otão	2
Celina de Moraes	2
Dom Antônio Reis	2
Augusto Ruschi	2
Marieta D'Ambrósio	2
Paulo Freire	2
<b>TOTAL ESCOLAS 12</b>	<b>TOTAL PROFESSORES 22</b>

#### Formação atual dos Professores que atuam na EJA

FORMAÇÃO	Nº de professores
Nível Médio	7
Nível Superior	17
Pós-Graduação	7

#### Número de Escolas que já atuou

Nº de escolas	Quantidade de Professores
1	5
2	7
3	5
4	3
5	2

#### Níveis de Ensino que atuou

NÍVEIS	Nº de Professores
Educação Infantil	9
Anos Iniciais	22
Séries Finais	6
Ensino Médio	4

#### Tempo de Atuação Profissional

TEMPO	Nº de Professores
1 ano	1
2 anos	2
3 anos	4
6 anos	2
12 anos	1
14 anos	1
15 anos	2
16 anos	1
20 anos	2
22 anos	1
23 anos	3
24 anos	1
27 anos	1

40 anos	1
---------	---

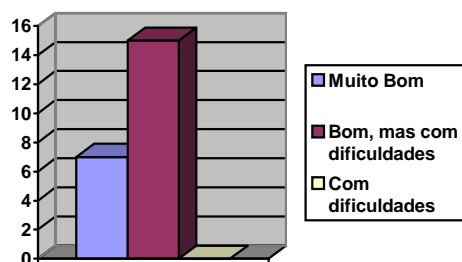
Tempo de Trabalho na EJA

TEMPO	Nº de Professores
1 mês	1
3 meses	1
10 meses	1
1 ano	6
2 anos	5
3 anos	2
4 anos	1
5 anos	1
6 anos	2
11 anos	1
Sem resp.	1

Outras experiências

Experiências	Nº de Professores
MOBRAL	4
Educação Integrada	3
Projeto Ler	6
CEBEM	1
Proj. Alfabetização de Adultos	1
Supletivo	2
Socialização dos alunos	1

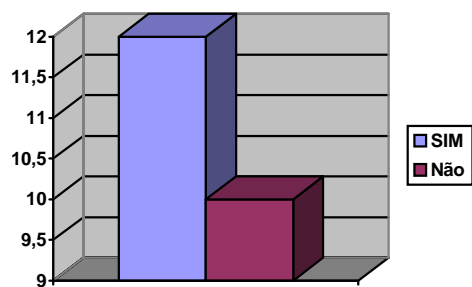
Como vê seu trabalho na EJA



Dificuldades que enfrenta na EJA

Dificuldades	Frequência respondida
Evasão	8
Dificuldade de Aprendizagem	7
Metodologia Adequada	4
Falta de conhecimentos sobre esta modalidade	3
Adequação a idade	1
Material didático adequado	1
nenhuma	1

## Formação EJA



## Tipos de formação

Tipo de Formação	Professores
Formação CRE	7
Formação Continuada	3
Oficina	2
Seminário	6
Formação SMED	1
Curso GEEMPA	1

## Discussão sobre EJA

Discussão	Professores
SIM	18
Não respondeu	3
Só com outras escolas	1

Tem interesse em participar em um grupo de discussão: 22 SIM

## Temas para serem trabalhados

Temas	Professores
Estratégias Pedagógicas	22
Planejamento do ensino	17
Avaliação	7
Papel do professor da EJA	7
Características dos alunos da EJA	6
Histórico da EJA	5
Auto-estima do prof. E do aluno da EJA	1

## Sugestão de Horário:

Horário	Professores
Sábado	5
Sexta a noite	5
Manhã	3
Noite	4
Tarde	2
Sem horário	2



## APÊNDICE D- TEXTO PARA PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **Formação de professores e a Investigação-ação\***

**MARIGLEI SEVERO MARASCHIN**

A formação profissional do professor pressupõe o caráter contínuo, engloba formação inicial e continuada e conhecimentos teóricos e práticos para e no exercício da docência.

Uma das formas de trabalho na e para formação envolve pressupostos de investigação-ação educacional. Esta promove o questionamento na e para a ação do professor, o pensar sempre na prática com o objetivo de desenvolver e melhorar as práticas educativas em curso. A investigação-ação relaciona a ação individual e a do grupo, assumindo uma dimensão coletiva no próprio espaço de trabalho, buscando melhorar o seu fazer educativo e a sua compreensão destas práticas.

Nesse sentido, pensar a formação profissional dos professores implica perceber a possibilidade de torná-los investigadores de suas próprias práticas. A investigação-ação torna-se esta possibilidade de constituir no espaço escolar comunidades de investigadores ativos-críticos que visam melhorar a educação: "(...) é um processo concreto e prático que ajuda as pessoas implicadas a elaborar uma crítica da escolarização, a dar forma a perspectivas educativas e a melhorar a educação nas escolas". (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 37)

A investigação-ação possibilita que os professores envolvidos tomem para si a tarefa de redimensionar suas práticas a partir de um "olhar de dentro", o que

---

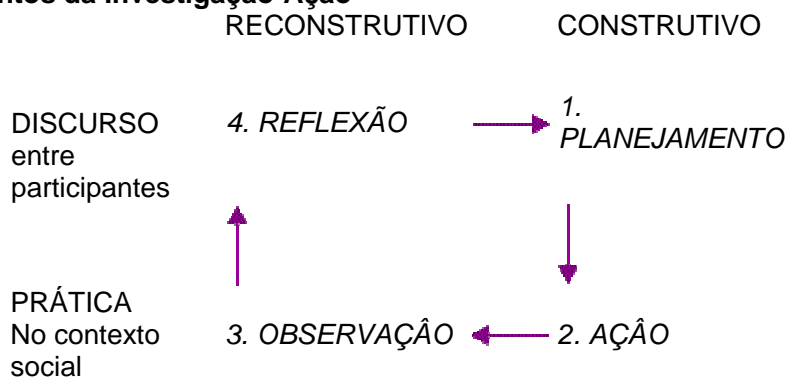
\* Texto construído para discussão inicial no Grupo de Pesquisa: EJA: buscando alternativas para sala de aula"

também tem relação com a auto-reflexão crítica. Assim, ao organizar um grupo de investigação-ação, os professores têm a oportunidade de compreender a atividade teórica e prática do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de processos de planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento.

A forma de investigação-ação que melhor incorpora os valores de uma ciência educativa crítica é a emancipatória. (Paulo Freire, 1987, Carr, Kemmis, 1988) Nesta, o grupo de participantes assume conjuntamente a responsabilidade do desenvolvimento: da prática, dos entendimentos e das situações socialmente construídas nos processos interativos da vida educacional.

Para isso, é necessário que os professores estejam abertos para explorar os problemas, assumindo o compromisso com o grupo e consigo mesmo. Torna-se importante compreender que a IA trabalha com as duplas dialéticas: teoria/prática e indivíduo/instituição. Segundo Carr y Kemmis (1988) “A investigação-ação emancipatória é um processo que reforça os participantes, e os lança a luta por formas de educação mais racionais, justas, democráticas e plenas.”

#### Momentos da Investigação-Ação



- **PLANEJAMENTO:** é a ação organizada e deve antecipar a ação. É um momento de construção, de tomada de decisões em relação ao trabalho que se realizará no decorrer da investigação.
- **AÇÃO:** é o momento de execução do planejamento. Está guiada pelo planejamento, mas não completamente controlada por este. Os planos de ação devem ser flexíveis e abertos a mudanças, respondendo as circunstâncias.
- **OBSERVAÇÃO:** é o momento de documentar os efeitos da ação. “Os investigadores devem observar o processo da ação, os efeitos da ação (tanto os previstos como os inesperados), as circunstâncias da ação e suas limitações.”

(Kemmis & McTaggart, 1988, p. 19) As pessoas dedicadas a investigação-ação registram num diário\*\* as suas observações.

➤ **REFLEXÃO:** é a etapa retrospectiva em que, criticamente, se rememora a ação, registrada pela observação. A reflexão engloba a discussão entre os participantes, através do intercâmbio de pontos de vista para a reconstrução de novos planejamentos e novas ações.

A investigação-ação, dessa forma, permite ao professor a reflexão na ação e sobre a ação, promove a auto-reflexão e a autocrítica.

Acreditando que a formação profissional e seus vínculos com processos de investigação-ação produz mais efeito quando parte das necessidades dos próprios professores é que se propõe esta investigação-ação, de modo a colaborar com o desenvolvimento da prática educativa de jovens e adultos. Não uma pesquisa sobre a EJA e sobre o papel dos professores neste processo, mas uma investigação “no” e “para” o ensino e com os educadores, tendo estes como colaboradores e como co-pesquisadores. Como destaca Tardif, (2002) “O educador precisa ocupar o papel de ator da própria ação e o de autor do próprio discurso.

#### **Referências:**

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese de doutorado, UFRGS, 2000

KEMMIS, Stephen & McTaggart, Robin.. **Como planificar la investigación-acción**, Editorial Laertes: Barcelona, 1988

CARR, Wilfred & Kemmis, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Edic. Martínez Roca. Barcelona. 1988

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

#### **LÂMINAS PARA APRESENTAÇÃO AS PROFESSORAS**

Diante a investigação-ação, como possibilidade de realização científica de pesquisa, destaca-se que essa concepção:

---

\*\* Os Diários de Campo são registros individuais em um caderno, contendo observações, impressões, sentimentos e inquietações sobre o desenvolvimento das práticas educativas. Bellochio, 2000

- 1) não é o que habitualmente os professores fazem quando refletem sobre seu trabalho(...) é mais sistemática e colaboradora;
- 2) não é simples resolução de problemas (...) implica a colocação de problemas;
- 3) não é investigação acerca de outras pessoas (...) é realizada por determinadas pessoas acerca de seu próprio trabalho, com o fim de melhorar o que fazem, incluindo o modo como trabalham com e para outros;
- 4) não é método científico aplicado ao ensino (...) adota uma visão de ciência social distinta daquela em que se baseiam as ciências naturais (...) é um processo sistemático que segue uma evolução sistemática, e muda tanto o investigador como as situações nas quais esse atua. (Kemmis & Mctaggart, 1988, p. 29-30)

Como pontos centrais os autores acima destacam que a investigação-ação:

- propõe-se a melhorar a educação mediante sua mudança;
- é participativa;
- é colaboradora;
- cria comunidade autocríticas de pessoas;
- é um processo sistemático de aprendizagem em que as pessoas atuam conscientemente;
- induz as pessoas a teorizar sobre suas práticas;
- concebe de modo amplo e flexível aquilo que se pode constituir como prova;
- exige a manutenção de um diário pessoal no qual registremos nossos progressos e nossas reflexões;
- é um processo político;
- implica que as pessoas realizem análises críticas das situações;
- é um processo que começa modestamente, com pequenos ciclos de planejamento, começa com pequenos grupos de colaboradores;
- permite-nos criar uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente de nossa prática. (Kemmis & Mctaggart, 1988, p. 30-34)

#### **APÊNDICE E – Carta de Cessão**



**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

PROJETO DE PESQUISA:

**Formação e Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos**

**CARTA DE CESSÃO**

Eu \_\_\_\_\_  
 CPF \_\_\_\_\_, residente na cidade de  
 \_\_\_\_\_na (rua, n°, Av,  
 bairro)\_\_\_\_\_

**AUTORIZO E CONCEDO a Mariglei Severo Maraschin**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2460573), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio, o direito de publicar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação os trabalhos realizados no Grupo de Discussão em EJA no período de setembro de 2004 a dezembro de 2005.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Professora

**APÊNDICE F- Texto Desenvolvimento Profissional**

## Desenvolvimento Profissional<sup>75</sup>

*A escola precisa ser considerada como o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria, do companheirismo oportunizado pelo conhecimento, como base nas relações humanas (PICONEZ, 2005, p.4).*

Acreditando na possibilidade de formar parcerias, nas quais os professores possam aprender uns com os outros, de forma coletiva e democrática, é que se propõe uma formação continuada. Uma formação de professores vista na perspectiva do desenvolvimento profissional significa o envolvimento do professor, da instituição e nesse caso de outras instituições em processos colaborativos. Segundo Mizukami (1996, p. 65), “o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem”.

Apostar na formação dos professores como forma de desenvolvimento profissional é acreditar e fazer acontecer o desenvolvimento pessoal e profissional de forma coletiva, envolvendo os mais diversos sujeitos que participam da escola: administradores, supervisores, orientadores, professores, pais e alunos na busca pela mudança da organização e na procura da melhoria das competências, atitudes, compreensão e ação dos professores.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor não ocorre no vazio, mas no contexto da organização escolar, rompendo com as formas de formação pensadas e realizadas fora e distante do contexto escolar. Trabalhar neste sentido significa entender a escola como unidade fundamental para mudar e melhorar o ensino.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores caminha no sentido de agir, significativamente, para melhoria das características dos professores de modo a colaborar com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade de maior autonomia e capacidade de ação individual e coletiva dos professores.

---

<sup>75</sup> Texto construído pela prof.: Mariglei Severo Maraschin para o início dos trabalhos de 2005 com o grupo de discussão da EJA

**APÊNDICE G - SELEÇÃO DE MÚSICAS PARA TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – organizado pelo grupo**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SELEÇÃO DE MÚSICAS PARA TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*SELEÇÃO: Grupo de EJA das Séries Iniciais das escolas estaduais*

*ORGANIZAÇÃO: Professora Mariglei Severo Maraschin*

**Julho, 2005**

<p style="text-align: center;"><b>Cativeiros</b> Antônio Gringo</p> <p>Ouvi um pássaro cantar no cativeiro. Naquele instante não contive a emoção. Em saber que a beleza de teu canto. Condenou-o a viver numa prisão. Se por cantares hoje vives prisioneiro. Somos iguais neste ofício de cantor. Pra dar ao mundo mais poesia e ternura Em liberdade cantar a vida e o amor.</p> <p>Não tem preço a liberdade não tem dono. Só quem é livre sente prazer em cantar. Se o passarinho canta mais quando está preso. É no desejo de um espaço pra voar.</p> <p>Quantos homens nas gaiolas dessa vida. Aprisionados pela empáfia do poder. São como pássaros cativos da injustiça. Morrendo aos poucos na prisão do mal viver. Quero ver pássaros e homens livremente. Romper na vida toda forma de prisão. Que só o amor e a liberdade nos cativem. Aprisionando-se em cada coração</p>	<p style="text-align: center;"><b>Espinheira</b> Duduca e Dalvan</p> <p>Eta espinheira danada Que pobre atravessa pra sobreviver Vive com a carga nas costas E as dores que sente não pode dizer; Sonha com as belas promessas De gente importante que tem ao redor Quando entrar o fulano Sair o ciclano será bem melhor Mas entra ano e sai ano E o tal de fulano ainda é pior Esse é meu cotidiano Mais eu não me dano pois Deus é maior.</p> <p>O mundo não acaba aqui O mundo ainda está de pé Enquanto deus me der a vida Levarei comigo esperança e fé!</p> <p>Eta que gente danada Que esquece de vez a palavra cristã Ah, eu queria só ver Se Deus se zangasse e voltasse amanhã; Seria um “Deus nos Acuda” Um monte de Judas querendo perdão Com tanta gente graúda Implorando ajuda com a bíblia na mão Mais a esperança é miúda E a coisa não muda não tem solução: Nem tudo que a gente estuda, Se agarra e se gruda, arrebenta no chão.</p>
<p style="text-align: center;"><b>QUE PAÍS É ESSE?</b> LEGIÃO URBANA</p> <p>Nas favelas, no senado Sujeira pra todo lado Ninguém respeita a constituição Mas todos acreditam no futuro da nação Que país é este Que país é este Que país é este No Amazonas, no Araguaia ia, ia, Na baixada fluminense Mato grosso, nas gerais e no Nordeste tudo em paz. Na morte eu descanso, mas o Sangue anda solto. Manchando papéis, documentos fiéis. Ao descanso do patrão. Que país é este. Que país é este. Que país é este. Que país é este. Terceiro mundo se for. Piada no exterior. Mas o Brasil vai ficar rico. Vamos faturar um milhão. Quando vendemos todas as almas. Dos nossos índios em um leilão.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Santa Maria</b> João Chagas Leite</p> <p>Santa Maria, da Sanga da Aldeia, Do Arroio Cadena, do Passo d'Areia... Santa Maria, da Vila Urlândia, Perpétuo Socorro e do meu Camobi... Por ti que algum dia deixei minhas mágoas Perdidas nas águas do Vacacai.</p> <p>Santa Maria, mãe cheia de graça Do povo na Praça Saldanha Marinho. Meu canto é uma prece, a ti padroeira Mãe Medianeira, guiai meu caminho.</p> <p>Santa Maria, da Imembuí, da fonte, Da Salgado Filho e da Boca do Monte... Santa Maria do Arroio Grande, Pinheiro Machado e Itararé... Santa Maria dos homens ordeiros, És onde os romeiros professam a fé. Santa Maria, da Tancredo Neves, De gente com pressa, olhares tão breves... Santa Maria, do Bairro Rosário, Fernando Ferrari e a Universidade... Santa Maria, que sabe quem sou, Do trem que passou e deixou a saudade.</p> <p>Santa Maria, da Chácara das Flores, Do Patronato e do Bairro das Dores... Santa Maria, de Santa Flora, Da Caturrita e da Vila Pains... Santa Maria, do lindo Cerrito, Dos campos bonitos de São Valentim.</p>



<p style="text-align: center;"><b>TENTE OUTRA VEZ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>RAUL SEIXAS</b></p> <p>VEJA NÃO DIGA QUE A CANÇÃO ESTÁ PERDIDA TENHA EM FÉ EM DEUS, TENHA FÉ NA VIDA TENTE OU...TRA VEZ</p> <p>BEBA POIS A ÁGUA VIVA AINDA ESTÁ NA FONTE VOCÊ TEM DOIS PÉS PARA CRUZAR A PONTE NADA ACA...BOU, NÃO NÃO NÃO NÃO</p> <p>TENTE LEVANTE SUA MÃO SEDENTA E RECOMECE A ANDAR NÃO PENSE QUE A CABEÇA AGÜENTA SE VOCÊ PARAR, HÁ UMA VOZ QUE CANTA, UMA VOZ QUE DANÇA, UMA VOZ QUE GIRA BAILANDO NO AR</p> <p>QUEIRA BASTA SER SINCERO E DESEJAR PROFUNDO VOCÊ SERÁ CAPAZ DE SACUDIR O MUNDO, VAI TENTE OU...TRA VEZ</p> <p>TENTE E NÃO DIGA QUE A VITÓRIA ESTÁ PERDIDA SE É DE BATALHAS QUE SE VIVE A VIDA TENTE OUTRA VEZ</p>	<p style="text-align: center;"><b>É PRECISO SABER VIVER</b></p> <p style="text-align: center;"><b>TITÁS</b></p> <p>Quem espera que a vida Seja feita de ilusão Pode até ficar maluco Ou morrer na solidão É preciso ter cuidado Pra mais tarde não sofrer É preciso saber viver</p> <p>Toda pedra do caminho Você deve retirar Numa flor que tem espinhos Você pode se arranhar Se o bem e o mal existem Você pode escolher É preciso saber viver</p> <p>É preciso saber viver É preciso saber viver É preciso saber viver Saber viver, saber viver!</p>
<p style="text-align: center;"><b>PRÁ NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>GERALDO VANDRÉ</b></p> <p>Caminhando e cantando e seguindo a canção Somos todos iguais braços dados ou não Nas escolas nas ruas, campos, construções Caminhando e cantado e seguindo a canção</p> <p>Vem vamos embora que esperar não é saber Quem sabe faz a hora não espera acontecer</p> <p>Pelos campos a fome em grandes plantações Pelas ruas marchando indecisos cordões Ainda fazem da flor seu mais forte refrão E acreditam nas flores vencendo o canhão</p> <p>Vem vamos embora que esperar não é saber Quem sabe faz a hora não espera acontecer</p>	<p>HÁ SOLDADOS ARMADOS, AMADOS OU NÃO QUASE TODOS PERDIDOS DE ARMAS NA MÃO NOS QUARTÉIS LHES ENSINAM UMA ANTIGA LIÇÃO: DE MORRER PELA PÁTRIA E VIVER SEM RAZÃO</p> <p>VEM VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER QUEM SABE FAZ A HORA NÃO ESPERA ACONTECER</p> <p>NAS ESCOLAS, NAS RUAS, CAMPOS, CONSTRUÇÕES SOMOS TODOS SOLDADOS, ARMADOS OU NÃO CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO SOMOS TODOS IGUAIS, BRAÇOS DADOS OU NÃO OS AMORES NA MENTE, AS FLORES NO CHÃO A CERTEZA NA FRENTE, A HISTÓRIA NA MÃO CAMINHANDO E CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO APRENDENDO E ENSINANDO UMA NOVA LIÇÃO</p> <p>VEM VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER QUEM SABE FAZ A HORA NÃO ESPERA ACONTECER</p>

DIAS MELHORES JOTA QUEST	ÍNDIOS LEGIÃO URBANA
<p>Vivemos esperando Dias melhores Dias de paz, dias a mais Dias que não deixaremos para trás</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Ter de volta todo o ouro que entreguei A quem conseguiu me convencer Que era prova de amizade Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos melhores Melhores no amor, melhores na dor</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Esquecer que acreditei que era por brincadeira Que se cortava sempre um pano-de-chão De linho nobre e pura seda.</p>
<p>Melhores em tudo</p>	
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Explicar o que ninguém consegue entender: Que o que aconteceu ainda está por vir E o futuro não é mais como era antigamente.</p>
<p>Vivemos esperando Dias melhores Dias de paz, dias a mais Dias que não deixaremos para trás</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Provar que quem tem mais do que precisa ter Quase sempre se convence que não tem o bastante E fala demais por não ter nada a dizer</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos melhores Melhores no amor, melhores na dor</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Que o mais simples fosse visto como o mais importante Mas nos deram espelhos E vimos um mundo doente.</p>
<p>Melhores em tudo</p>	
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três E esse mesmo Deus foi morto por vocês - É só maldade então, deixar um Deus tão triste.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Eu quis o perigo e até sangrei sozinho. Entenda - assim pude trazer você de volta prá mim, Quando descobri que é sempre só você Que me entende do início ao fim E é só você que tem a cura para o meu vício De insistir nessa saudade que eu sinto De tudo que eu ainda não vi.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Acreditar por um instante em tudo que existe E acreditar que o mundo é perfeito E que todas as pessoas são felizes.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Fazer com que o mundo saiba que seu nome Está em tudo e mesmo assim Ninguém lhe diz ao menos obrigado.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Quem me dera, ao menos uma vez, Como a mais bela tribo, dos mais belos índios, Não ser atacado por ser inocente.</p>
<p>Vivemos esperando O dia em que seremos para sempre Vivemos esperando Dias melhores para sempre</p>	<p>Eu quis o perigo e até sangrei sozinho. Entenda - assim pude trazer você de volta prá mim, Quando descobri que é sempre só você Que me entende do início ao fim E é só você que tem a cura para o meu vício De insistir nessa saudade que eu sinto De tudo que eu ainda não vi. Nos deram espelhos e vimos um mundo doente Tentei chorar e não consegui.</p>

PERFEIÇÃO LEGIÃO URBANA	PAIS E FILHOS LEGIÃO URBANA
<p>Vamos celebrar a estupidez humana  A estupidez de todas as nações  O meu país e sua corja de assassinos  Covardes, estrupadores e ladrões  Vamos celebrar a estupidez do povo  Nossa polícia e televisão  Vamos celebrar nosso governo  E nosso Estado, que não é nação  Celebrar a juventude sem escolas  As crianças mortas  Celebrar nossa desunião  Vamos celebrar Eros e Thanatos  Persephone e Hades  Vamos celebrar nossa tristeza  Vamos celebrar nossa vaidade  Vamos comemorar como idiotas  A cada fevereiro e feriado  Todos os mortos nas estradas  Os mortos por falta de hospitais  Vamos celebrar nossa justiça  A ganância e a difamação  Vamos celebrar os preconceitos  O voto dos analfabetos  Comemorar a água podre  E todos os impostos  Queimadas, mentiras e sequestros  Nosso castelo de cartas marcadas  O trabalho escravo  Nosso pequeno universo  Toda a hipocrisia e toda a afetação  Todo roubo e toda a indiferença  Vamos celebrar epidemias:  É a festa da torcida campeã  Vamos celebrar a fome  Não ter a quem ouvir  Não se ter a quem amar  Vamos alimentar o que é maldade  Vamos machucar um coração  Vamos celebrar nossa bandeira  Nosso passado de absurdos gloriosos  Tudo que é gratuito e feio  Tudo o que é normal  Vamos cantar juntos o Hino Nacional  A lágrima é verdadeira  Vamos celebrar nossa saudade  E comemorar a nosso solidão  Vamos festejar a inveja  A intolerância e a incompreensão  Vamos festejar a violência  E esquecer da nossa gente  Que trabalhou honestamente a vida inteira  E agora não tem mais direito a nada  Vamos celebrar a aberração  De toda a nossa falta de bom senso  Nosso descaso por educação  Vamos celebrar o horror  De tudo isso  - Com festa, velório e caixão  Está tudo morto e enterrado agora  Já que também podemos celebrar  A estupidez de quem cantou esta canção  Venha, meu coração esta com pressa  Quando a esperança está dispersa  Só a verdade me liberta  Chega de maldade e ilusão  Venha, o amor tem sempre a porta aberta  E vem chegando a primavera  Nosso futuro recomeça:  Venha que o que vem é perfeição...</p>	<p>Estátuas e cofres  E paredes pintadas  Ninguém sabe o que aconteceu  Ela se jogou da janela do quinto andar  Nada é fácil de entender</p> <p>Dorme agora huhuhuhu  É só o vento lá fora  Quero colo  Vou fugir de casa  Posso dormir aqui  Com vocês?  Estou com medo tive um pesadelo  Só vou voltar depois das três</p> <p>Meu filho vai ter  Nome de santo  Quero o nome mais bonito</p> <p>É preciso amar as pessoas  Como se não houvesse amanhã  Por que se você parar, pra pensar  Na verdade não há</p> <p>Me diz por que que o céu é azul  Explica a grande fúria do mundo  São meus filhos que tomam conta de mim</p> <p>Eu moro com a minha mãe  Mas meu pai vem me visitar  Eu moro na rua não tenho ninguém  Eu moro em qualquer lugar  Já morei em tanta casa que nem me lembro mais  Eu moro com os meus pais huhuhuhu</p> <p>Sou uma gota d'água  Sou um grão de areia  Você me diz que seus pais não lhe entendem  Mas você não entende seus pais  Você culpa seus pais por tudo  Isso é absurdo  São crianças como você  O que você vai ser  Quando você crescer?</p>

<p align="center"><b>GERAÇÃO COCA-COLA</b> <b>LEGIÃO URBANA</b></p>	<p align="center"><b>SOBRE O TEMPO</b> <b>NENHUM DE NÓS</b></p>
<p>Quando nascemos fomos programados A receber o que vocês nos empurraram Com os enlatados dos USA, de 9 às 6.</p> <p>Desde pequenos nós comemos lixo Comercial e industrial Mas agora chegou nossa vez Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês.</p>	<p>Os homens trocam as famílias As filhas, filhas de suas filhas E tudo aquilo que não podem entender Os homens criam os seus filhos Verdadeiros ou adotivos Criam coisas que não deviam conceber</p>
<p>[refrão] Somos os filhos da revolução Somos burgueses sem religião Somos o futuro da nação Geração Coca-Cola.</p>	<p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover.. êê,êê</p>
<p>Depois de vinte anos na escola Não é difícil aprender Todas as manhas do seu jogo sujo Não é assim que tem que ser</p>	<p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover.. êê,êê Se mover... êê,êê</p>
<p>Vamos fazer nosso dever de casa E aí então, vocês vão ver Suas crianças derrubando reis Fazer comédia no cinema com as suas leis.</p>	<p>O passado está escrito Nas colunas de um edifício Ou na geleira Onde um mamute foi morrer O tempo engana aqueles que pensam Que sabem demais que juram que pensam Existem também aqueles que juram Sem saber</p>
<p>[refrão] Depois de vinte anos na escola Não é difícil aprender Todas as manhas do seu jogo sujo Não é assim que tem que ser</p>	<p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover... êê,êê</p>
<p>Vamos fazer nosso dever de casa E aí então, vocês vão ver Suas crianças derrubando reis Fazer comédia no cinema com as suas leis.</p>	<p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover.. êê,êê Se mover.. êê,êê</p>
<p>[refrão]</p>	<p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover.. êê,êê</p> <p>O tempo passa e nem tudo fica A obra inteira de uma vida O que se move e O que nunca vai se mover..</p>

<p align="center"><b>HERDEIRO DA PAMPA POBRE</b> ENGENHEIROS DO HAWAII</p>	<p align="center"><b>POR QUEM OS SINOS DOBRAM</b> RAUL SEIXAS</p>
<p>Mas que pampa é essa que eu recebo agora Com a missão de cultivar raízes Se dessa pampa que me fala a estória Não me deixaram nem sequer matizes?</p>	<p>Nunca se vence uma guerra lutando sozinho Cê sabe que a gente precisa entrar em contato Com toda essa força contida e que vive guardada O eco de suas palavras não repercutem em nada</p>
<p>Passam as mãos de minha geração Heranças feitas de fortunas rotas Campos desertos que não geram pão Onde a ganância anda de rédeas soltas</p>	<p>É sempre mais fácil achar que a culpa é do outro Evita o aperto de mão de um possível aliado, é... Convence as paredes do quarto, e dorme tranquilo Sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo</p>
<p>Se for preciso, eu volto a ser caudilho Por essa pampa que ficou pra trás Porque eu não quero deixar pro meu filho A pampa pobre que herdei de meu pai</p>	<p>Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz Coragem, coragem, que eu sei que você pode mais</p>
<p>Herdei um campo onde o patrão é rei Tendo poderes sobre o pão e as águas Onde esquecidos vive o peão sem leis De pés descalços cabresteando mágoas</p>	<p>É sempre mais fácil achar que a culpa é do outro Evita o aperto de mão de um possível aliado Convence as paredes do quarto, e dorme tranquilo Sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo</p>
<p>O que hoje herdo da minha grei chirua É um desafio que a minha idade afronta Pois me deixaram com a guaiaca nua Pra pagar uma porção de contas ...refrão</p>	<p>Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz Coragem, coragem, que eu sei que você pode mais</p>
<p>Eu não quero deixar pro meu filho A pampa pobre que herdei de meu pai</p> <p>Eu não quero deixar pro meu filho A pampa pobre que herdei de meu pai</p>	<p>Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz Coragem, coragem, que eu sei que você pode mais</p>

**PACATO CIDADÃO**  
SKANK

Composição: Samuel Rosa E Chico Amaral

Ô pacato cidadão, te chamei a atenção  
Não foi à toa, não  
C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia  
Dia a dia não  
E tracei a vida inteira planos tão incríveis  
Tramo à luz do sol  
Apoiado em poesia e em tecnologia  
Agora à luz do sol

Pacato cidadão  
Ô pacato da civilização  
Pacato cidadão  
Ô pacato da civilização

Ô pacato cidadão, te chamei a atenção  
Não foi à toa, não  
C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia  
Dia a dia não  
E tracei a vida inteira planos tão incríveis  
Tramo à luz do sol  
Apoiado em poesia e em tecnologia  
Agora à luz do sol

Pra que tanta TV, tanto tempo pra perder  
Qualquer coisa que se queira saber querer  
Tudo bem, dissipação de vez em quando é bão  
Misturar o brasileiro com alemão

Pacato cidadão  
Ô pacato da civilização

Ô PACATO CIDADÃO, TE CHAMEI A ATENÇÃO  
NÃO FOI À TOA, NÃO  
C'EST FINI LA UTOPIA, MAS A GUERRA TODO DIA  
DIA A DIA NÃO  
E TRACEI A VIDA INTEIRA PLANOS TÃO INCRÍVEIS  
TRAMO À LUZ DO SOL  
APOIADO EM POESIA E EM TECNOLOGIA  
AGORA À LUZ DO SOL

PRA QUE TANTA SUJEIRA NAS RUAS E NOS RIOS  
QUALQUER COISA QUE SE SUJE TEM QUE LIMPAR  
SE VOCÊ NÃO GOSTA DELE, DIGA LOGO A VERDADE  
SEM PERDER A CABEÇA, PERDER A AMIZADE

PACATO CIDADÃO  
Ô PACATO DA CIVILIZAÇÃO  
PACATO CIDADÃO  
Ô PACATO DA CIVILIZAÇÃO

Ô PACATO CIDADÃO, TE CHAMEI A ATENÇÃO  
NÃO FOI À TOA, NÃO  
C'EST FINI LA UTOPIA, MAS A GUERRA TODO DIA  
DIA A DIA NÃO  
E TRACEI A VIDA INTEIRA PLANOS TÃO INCRÍVEIS  
TRAMO À LUZ DO SOL  
APOIADO EM POESIA E EM TECNOLOGIA  
AGORA À LUZ DO SOL

CONSERTAR O RÁDIO E O CASAMENTO É  
CORRE A FELICIDADE NO ASFALTO CINZENTO  
SE ABOLIR A ESCRAVIDÃO DO CABOCLO BRASILEIRO  
NUMA MÃO EDUCAÇÃO, NA OUTRA DINHEIRO

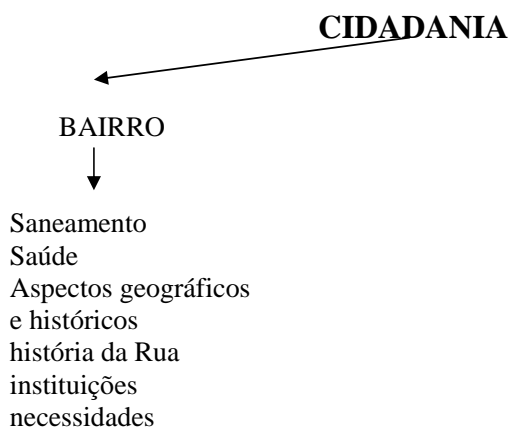
PACATO CIDADÃO  
Ô PACATO DA CIVILIZAÇÃO  
PACATO CIDADÃO  
Ô PACATO DA CIVILIZAÇÃO.

<p style="text-align: center;"><b>EPITÁFIO</b> TITÁS</p>	<p style="text-align: center;"><b>CIDADÃO</b> ZÉ RAMALHO</p>
<p style="text-align: center;">           DEVIA TER AMADO MAIS            TER CHORADO MAIS            TER VISTO O SOL NASCER            DEVIA TER ARRISCADO MAIS            E ATÉ ERRADO MAIS            TER FEITO O QUE EU QUERIA FAZER            QUERIA TER ACEITADO AS PESSOAS COMO ELAS SÃO            CADA UM SABE A ALEGRIA E A DOR QUE TRAZ NO CORAÇÃO         </p> <p style="text-align: center;">           O ACASO VAI ME PROTEGER            ENQUANTO EU ANDAR DISTRAÍDO            O ACASO VAI ME PROTEGER            ENQUANTO EU ANDAR...         </p> <p style="text-align: center;">           DEVIA TER COMPLICADO MENOS            TRABALHADO MENOS            DEVIA TER VISTO O SOL SE PÔR            DEVIA TER ME IMPORTADO MENOS            COM PROBLEMAS PEQUENOS            TER MORRIDO DE AMOR            QUERIA TER ACEITADO A VIDA COMO ELA É            A CADA UM CABE ALEGRIAS E A TRISTEZA QUE VIER         </p> <p style="text-align: center;">           O ACASO VAI ME PROTEGER            ENQUANTO EU ANDAR DISTRAÍDO            O ACASO VAI ME PROTEGER            ENQUANTO EU ANDAR...         </p> <p style="text-align: center;">           DEVIA TER COMPLICADO MENOS            TRABALHADO MENOS         </p>	<p>           Ta vendo aquele edifício moço            Ajudei a levantar            Foi um tempo de aflição, era quatro condução            Duas pra ir, duas pra voltar            Hoje depois dele pronto            Olho pra cima e fico tonto            Mas me vem um cidadão            E me diz desconfiado            "Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar"            Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido            Dá vontade de beber            E pra aumentar meu tédio            Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer         </p> <p>           Ta vendo aquele colégio moço            Eu também trabalhei lá            Lá eu quase me arrebento            Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar            Minha filha inocente vem pra mim toda contente            "Pai vou me matricular"            Mas me vem um cidadão:            "Criança de pé no chão aqui não pode estudar"            Essa dor doeu mais forte            Por que é que eu deixei o norte            Eu me pus a me dizer            Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava            Tinha direito a comer            Ta vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém            Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo            Lá eu trabalhei também            Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena            E o padre me deixa entrar            Foi lá que Cristo me disse:            "Rapaz deixe de tolice, não se deixe amedrontar            Fui eu quem criou a terra            Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar            Hoje o homem criou asas e na maioria das casas            Eu também não posso entrar"         </p>
<p style="text-align: center;"><b>ADMIRÁVEL GADO NOVO</b> ZÉ RAMALHO</p> <p>           Vocês que fazem parte dessa massa que passa nos            projetos do futuro            É duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que            receber         </p> <p>           E ter que demonstrar sua coragem à margem do que            possa parecer            E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem            lhe comer         </p> <p>           Ê, ô ô, vida de gado, povo marcado, ê, povo feliz         </p>	<p>           LÁ FORA FAZ UM TEMPO CONFORTÁVEL, A VIGILÂNCIA            CUIDA DO NORMAL            OS AUTOMÓVEIS OUVEM A NOTÍCIA, OS HOMENS A            PUBLICAM NO JORNAL            E CORREM ATRAVÉS DA MADRUGADA A ÚNICA VELHICE            QUE CHEGOU            DEMORAM-SE NA BEIRA DA ESTRADA E PASSAM A            CONTAR O QUE SOBROU         </p> <p>           Ê, ô ô, VIDA DE GADO, POVO MARCADO, Ê, POVO FELIZ         </p> <p>           O POVO FOGE DA IGNORÂNCIA APESAR DE VIVER TÃO            PERTO DELA            E SONHAM COM MELHORES TEMPOS IDOS,            CONTEMPLAM ESSA VIDA NUMA CELA            ESPERAM NOVA POSSIBILIDADE DE VEREM ESSE            MUNDO SE ACABAR            A ARCA DE NOÉ, O DIRIGÍVEL, NÃO VOAM NEM SE PODE            FLUTUAR         </p>

## APÊNDICE H – Projeto coletivo para ser desenvolvido na EJA

### Projeto criado pelo grupo de EJA

- **Contextualização da turma:** jovens e adultos – homens e mulheres correspondentes a faixa etária de 15 a 80 anos.
- **TEMÁTICA:** Cidadania
- **PROBLEMATIZAÇÃO:** Qual a importância do conhecimento para o exercício da cidadania?
- **Objetivos:** Refletir e analisar sobre o que é ser cidadão e como exercer esse papel
- **Atividade Inicial:** Música Cidadão com imagens do Brasil
- **Duração:**
- **Atividades:** - Filmes: Ilha das Flores, Com mérito, Príncipe das Águas
  - Poemas: Bertoldo Brech e Bicho
  - Gráficos: analfabetismo e do desemprego
  - Constituição
  - Atividades com jornal
  - Contextualizar os problemas de Santa Maria num mapa
  - Dados de Santa Maria
  - História do bairro: como posso ser um cidadão em meu bairro?
  - Como posso ser um cidadão em minha escola?



- **Avaliação:**
- **Atividade de Culminância:**



**APÊNDICE I – Atestado de participação das professoras****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ATESTADO**

**Atesto para os devidos fins que a professora *Sárah Miriam Dias Vargas*** participou do projeto de mestrado “Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos”, registrado no GAP/CE sob o nº 016629 desenvolvido pela mestranda Mariglei Severo Maraschin e orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio. O projeto desenvolveu-se de setembro de 2004 a outubro de 2005 e a professora fez um total de 48 horas.

Santa Maria, 26 de outubro de 2005.

---

**Prof<sup>a</sup>.: Mariglei Severo Maraschin –**  
mestranda PPGE/UFSM

---

**Prof<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio**  
orientadora PPGE/UFSM