

**GT 18 Filosofia da Educação****O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS**

Elisangela André da Silva Costa (UFC)  
Eliane Dayse Pontes Furtado (UFC)  
Eliacy dos Santos Saboya Nobre (UFC/URCA)

**1 INTRODUÇÃO**

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”*  
(Paulo Freire)

A educação de jovens e adultos é um direito reconhecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No Art. 208, inciso I, mediante a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, está assegurado que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (BRASIL, 1988/ *Grifos Nossos*).

Embora seja um direito constitucional, ainda nos deparamos com estatísticas que exibem dados alarmantes quanto à baixa escolarização e precária condição de leitura e escrita de grande parte da população brasileira: dos quase 197 milhões de habitantes do País<sup>1</sup>, 13,2 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade não sabem ler e escrever e 27,8 milhões são considerados analfabetos funcionais, ou seja, possuem menos de quatro anos de escolaridade

<sup>1</sup> “Em 2012, a população residente estimada no Brasil foi de 196,9 milhões de pessoas” (IBGE/2013).

e apresentam grandes dificuldades na interpretação de textos, bem como na produção da escrita. Vale ressaltar que o Nordeste, ao concentrar mais da metade (54,0%) do total de analfabetos jovens, adultos e idosos do País, apresenta, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2012 (IBGE, 2013), a maior taxa de analfabetismo dentre as Regiões. O Estado do Ceará, *locus* desta investigação, também apresenta um elevado índice de analfabetos: 18,8% dos cearenses acima de 15 anos não sabem ler e escrever (CEARÁ, 2007).

De acordo com o art. nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a EJA é uma modalidade de ensino “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Sua organização deverá considerar, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01 / 2000, “[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.

Apesar da existência dos referenciais legais acima expostos e de ser reconhecida como assunto de interesse das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1940, período a partir do qual se chama atenção para as formas pelas quais os jovens e os adultos aprendem e constroem conhecimentos, as práticas educativas de EJA que se desenvolvem nos contextos escolares atuais, geralmente, não apresentam distinção entre o tratamento didático dado à formação de crianças, jovens, adultos ou idosos. Parte dessa perspectiva decorre das lacunas dos processos de formação inicial dos educadores, que apresentam, ainda nos dias de hoje, resquícios da racionalidade técnica que valoriza o acúmulo de informações específicas das diferentes áreas do ensino e a aplicação de técnicas descontextualizadas e a-históricas, em detrimento da problematização da realidade e da organização de práticas educativas planejadas a partir da identidade dos educandos. Consoante Di Pierro e Graciano (2003, p.23):

A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.23).

Onze anos após as reflexões de Di Pierro e Graciano, esta problemática, outrossim, continua vigente no campo da Educação de Adultos. Ao reproduzirem junto às salas de EJA as mesmas metodologias e processos avaliativos aplicados às suas salas de aula do “ensino fundamental regular”, os docentes acabam por desconsiderar os conhecimentos prévios, as experiências e demandas dos jovens e adultos, distanciando-se dos referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos da EJA, descumprindo com o papel social da escola junto a estes sujeitos. A formação contínua, dentro deste contexto, tem a possibilidade de, ao adotar a dialogicidade e a reflexão sobre a prática como eixos de sua organização, colaborar com a (re)construção da profissionalidade docente, que envolve conhecimentos e habilidades relacionados à especificidade de ser professor, e mais ainda, de ser professor de jovens e adultos.

Assim, o objetivo deste estudo é compreender a relação existente entre formação contínua e (re)construção da profissionalidade docente. Metodologicamente esta investigação apresenta abordagem qualitativa, utilizando como estratégias de aproximação com o objeto de estudo a revisão de literatura acerca das categorias formação contínua, profissionalidade e educação de jovens e adultos; seguida da análise do instrumento de avaliação de uma experiência de formação realizada junto a professores de uma escola pública cearense.

O conjunto de achados de natureza teórica e prática apontam que a formação contínua de professores, pautada nos princípios da dialogicidade e da reflexão sobre a prática, se constitui como espaço/tempo de (re)construção dos saberes dos docentes e de sua profissionalidade.

Nessa perspectiva, a EJA demanda dos professores novos elementos em sua profissionalidade a fim de que possam legitimar o cumprimento das três funções apontadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, a saber: **reparadora**, relacionada à entrada no circuito dos direitos civis e ao reconhecimento da igualdade ontológica entre os seres humanos, assim, à EJA cabe restaurar um direito negado, o direito de uma escola de qualidade aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados; **equalizadora**, esta equalização, proposta na segunda função, se daria através da promoção de maiores oportunidades aos educandos da EJA, harmonizando a intensidade de diferentes ações no processo de (re)entrada de jovens, adultos e idosos no sistema educacional, possibilitando, sobremaneira, a esses indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação; e **qualificadora**, que simboliza o próprio sentido da EJA,

fundamentado no caráter de incompletude do ser humano e em todo o potencial de Ser Mais existente em cada sujeito. Vale ressaltar ainda que, consoante este documento, a qualificação não estaria restrita apenas ao campo profissional e seriam oferecidos aos alunos da EJA conhecimentos ao longo da vida (BRASIL, 2000a).

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: BREVES CONSIDERAÇÕES**

A Proposta Curricular voltada para a Educação de Jovens e Adultos (1º segmento), lançada no final da década de 1990, delineia como objetivos precípuos fornecer subsídios em prol da elaboração de programas, currículos, materiais didáticos e planos de ensino direcionados à educação de jovens e adultos no Brasil, bem como orientar a formação de educadores desta modalidade. No que tange à formação contínua e à reflexão permanente sobre a prática docente, este documento assinala as qualidades, as possibilidades e os desafios impostos ao educador da EJA. Senão vejamos:

*Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. (RIBEIRO *et al.*, 2001, p. 46/ Grifos Nossos).*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dispostas no Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, conceituam a EJA como “uma promessa de qualificação de vida para todos”, e defendem que a formação docente (inicial e continuada) deve estar direcionada à apreensão e ao atendimento das especificidades do público desta modalidade. Destarte, além da formação “habitual” para o exercício do magistério, o professor da EJA deve usar a empatia, o diálogo, e ter uma boa qualificação profissional para levar avante a escolarização de jovens, adultos e idosos. O documento é claro a este respeito:

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 [...] A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o *aperfeiçoamento profissional continuado* dos docentes [...] (BRASIL, 2000a, p.56-57).

Já o documento intitulado *Marco de Ação de Belém*, fruto da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos- CONFINTEA VI<sup>2</sup>, ao tratar da educação de adultos em âmbito mundial, estabeleceu, em meados de 2010, seis pilares - com as suas devidas recomendações - para a superação dos desafios vigentes, quais sejam: (1) alfabetização de adultos; (2) políticas; (3) governança; (4) financiamento; (5) participação, inclusão e equidade; e (6) qualidade. No que tange à formação e à profissionalização, encontramos o compromisso de “(c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil” (UNESCO, 2010, p.13). Este compromisso foi preconizado no pilar da *qualificação* e, explicitamente, simboliza a atenção direcionada à qualidade da formação docente. Este documento ainda ressalta que a:

[...] falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos (UNESCO, 2010, p.21).

Ao analisarmos estes três importantes documentos que norteiam e normatizam a política educacional voltada para a EJA, depreendemos algumas questões que nos são tão caras, a saber: (i) que a sólida formação do profissional é fundamental para a aquisição da aprendizagem dos educandos e para o necessário direcionamento às especificidades da EJA; (ii) que é preciso existir um bom relacionamento entre docentes e discentes; (iii) que cabe ao

---

<sup>2</sup> A CONFINTEA VI foi realizada em Belém – Pará, no Brasil, em dezembro de 2009.

professor conhecer “o mundo”/ a realidade dos alunos e as suas reais necessidades; (iv) que é preciso ampliar o exercício do diálogo e da confiança; (v) que é fundamental refletir sobre a prática; e (vi) que há uma necessidade premente de formação sistemática e atualização permanente.

### **3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Ao longo da história da educação brasileira, a formação de professores tem adquirido perspectivas distintas, traduzindo desde uma abordagem eminentemente técnica, que reforça a figura do professor como um consumidor de conhecimentos, até uma postura crítico reflexiva, que reconhece o professor como um intelectual crítico.

Os processos de formação inicial podem ser categorizados em dois paradigmas que revelam movimentos epistemológicos antagônicos: o paradigma hegemônico, que se relaciona com o processo de desprofissionalização docente; e o paradigma emergente, que traduz elementos relacionados ao processo de profissionalização (RAMALHO, NUÑES E GAUTIER, 2004). Ao refletirmos sobre tais paradigmas, podemos destacar que no **paradigma hegemônico da formação**, o modelo formativo tem como base o treinamento de habilidades, a partir de conteúdos descontextualizados da realidade profissional; o distanciamento da profissão, dicotomizando teoria e prática; além de desenvolver-se em contextos formativos desprofissionalizantes. Nele, o professor é mero consumidor, executor/reprodutor de saberes produzidos por especialistas. Já o **paradigma emergente da formação** tem como base estudos envolvendo a profissionalização docente; a concepção de professor reflexivo; do professor como investigador e do professor como intelectual crítico. A síntese dessas ideias reconhece o professor como um profissional competente, capaz de articular a reflexão, a crítica e a pesquisa como ferramentas para seu desenvolvimento profissional, norteando a formação não só para compreender e explicar os processos educativos, mas para contribuir na transformação da realidade educacional, tanto no nível da ação individual, quanto nos projetos coletivos.

Os resquícios deixados na formação inicial dos professores, e muitas vezes reforçados no exercício da profissão e nos processos de formação contínua, evidenciam muito mais elementos relacionados ao paradigma hegemônico que o emergente.

Vários termos referentes aos processos de formação voltados para profissionais da educação estiveram presentes em diferentes momentos da história das políticas educacionais brasileiras, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e formação continuada. Ressaltamos que cada um desses termos representa uma forma de conceber os educadores, sua profissionalização e sua forma de atuação. O quadro abaixo coloca em evidência tais afirmativas:

Quadro 1 – Termos relacionados à formação do profissional em exercício

Termos	Para onde aponta
Reciclagem	Aponta para a mudança radical de práticas e posturas, para a reconstrução de novos modelos. Significa encarar o educador como tábula rasa, pronta para receber informações, através de cursos rápidos e descontextualizados ou palestras, e prontamente modificar sua forma de agir. A inadequação do termo relaciona-se à ideia de descarte, de desconsideração da história de vida profissional, do equívoco em tratar atualização como principal forma de transformação de uma realidade composta por elementos estruturais que vão além da atuação docente.
Treinamento	Remete à ideia de dar ao profissional destreza, aptidão, capacidade para realizar determinada tarefa. A compreensão de treinamento associa-se, ainda, a atividades mecânicas, carregadas de artificialidade e de utilização limitada a determinadas circunstâncias, estando ligadas mais a automatismos, que a ações refletidas. As técnicas de trabalho em grupo, desacompanhadas de reflexões críticas, limitam não só o trabalho do professor, mas suas possibilidades de organização como categoria.
Aperfeiçoamento	Tem como norte a ideia de tirar falhas, de busca pela perfeição, de conclusão ou completude. Os processos de formação contínua necessitam considerar a complexidade e as incertezas às quais os professores estão expostos, valorizando a possibilidade de tentativa e erro, ação-reflexão-ação como princípio maior, que caracteriza a ação docente.

Capacitação	“A adoção dessa concepção desencadeou entre nós inúmeras ações de “capacitação” visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. [...] o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvios, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 1995, p. 17)”.
Educação permanente	Aponta para o processo educativo que se prolonga, continuamente pela vida inteira, trazendo a Andragogia como uma de suas importantes referências, sustentada na adoção de uma postura analítica e propositiva por parte dos educadores, considerando os problemas identificados no contexto educacional, as medidas utilizadas para solucioná-los, a avaliação e a auto-gestão de processos.
Formação continuada	Surgida no âmbito do conceito de educação permanente, a formação continuada considera o importante papel da reflexão nos processos de formação dos educadores e de transformação de realidades educacionais, sendo compreendida ao mesmo tempo como uma necessidade e como um direito, considerando todas as questões de ordem estrutural, administrativa, política e pedagógica como pontos de partida para as reflexões e construção de propostas de formação.

**Fonte:** Construída pelas autoras a partir de Marin (1995).

Os termos apresentados nos indicam a necessidade de aproximação das pautas dos processos de formação contínua ao chão da escola, local onde se materializa o projeto político pedagógico e onde se apresentam as situações que limitam a atuação do professor, desafiando-o a atualizar o seu repertório de conhecimentos para intervir na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a formação contínua se constitui como um processo que possibilita a (re) construção da profissionalidade docente, definida por Nóvoa (1992, p. 64) como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Dentro deste contexto, mais do que o domínio dos conhecimentos relativos à sua área específica de formação (conhecimentos disciplinares), os professores precisam construir referenciais pautados em conhecimentos como: conhecimento pedagógico em geral; conhecimento científico pedagógico; conhecimento do aluno e suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos fins educativos; conhecimento de si mesmo; conhecimento de sua filiação profissional e conhecimento do currículo (ALARCÃO, 2011).

Assim, os processos de formação contínua voltados para os professores de EJA precisam considerar a identidade dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados como uma importante referência, que traz para o chão da escola e para o desenvolvimento do trabalho docente desafios distintos daqueles que são vivenciados junto a crianças e adolescentes.

#### **4 UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA PD**

A formação contínua desenvolvida na EMEF Parque Diadema, localizada no município de Horizonte-CE, surgiu como demanda do Núcleo Gestor e do grupo de professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, diante dos desafios enfrentados pela modalidade de ensino em relação à efetivação de seu papel social junto aos alunos e à comunidade local.

Assim, o primeiro elemento a se considerar nesta experiência formativa foi **o papel de sujeito exercido pelos educadores no processo de construção das pautas de formação**. Ao invés de adquirir um pacote de formação fechado, pensado por agentes externos à instituição a partir de referenciais distantes da realidade local e desenvolvido em um curto espaço de tempo; os educadores optaram por definir, gradual e coletivamente, a pauta de conteúdos da formação, considerando seu contexto concreto de atuação e as situações- limite que se desenhavam cotidianamente no chão da escola.

Esta perspectiva se aproxima da compreensão de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 115), compreendida como “[...] o processo de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

As pautas de formação trabalhadas guardaram relação com elementos pertinentes ao processo de construção do projeto político pedagógico para a EJA na referida escola. As temáticas exploradas neste processo foram: A identidade dos jovens e adultos pouco ou não

escolarizados; A história da Educação de Jovens e Adultos; A dimensão política da Educação de Jovens e Adultos; A dimensão cultural da Educação de Jovens e Adultos; O trabalho como princípio educativo na EJA; Projeto Político Pedagógico e Educação de Jovens e Adultos; A dimensão reflexiva da formação do educador; Escola reflexiva e professor reflexivo; Avaliação na Educação de Jovens e Adultos; Avaliação da formação contínua.

A abordagem de cada uma das temáticas nos encontros de formação ocorria através de uma **sistemática** que compreendia os momentos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Sistematização dos momentos estruturantes da formação contínua

1. **Realização de dinâmicas ou vivências** com a finalidade de promover, gradativamente a integração do grupo e facilitar o desenvolvimento do diálogo;
2. **Sessões de estudo** através de textos, vídeos, filmes ou documentários, visando promover a apropriação de referenciais teóricos que possibilitassem a fundamentação do trabalho docente;
3. **Reflexão sobre a prática**, através de sistemáticas diversas, como relato de experiências, relatos autobiográficos, rodas de conversa e estudos de caso, com vistas à valorização dos saberes e práticas dos docentes e percepção das lacunas de formação existentes no grupo de professores;
4. **Formulação de propostas educativas** a serem desenvolvidas na escola, fortalecendo a perspectiva do trabalho coletivo;
5. **Avaliação do encontro**, de forma a identificar tanto os elementos que facilitavam e/ou dificultavam o diálogo entre os docentes e a apropriação dos conteúdos trabalhados no decorrer do encontro;
6. **Definição da nova pauta de formação**, a partir de elementos considerados necessários pelo grupo de professores.

A perspectiva de manutenção da estrutura organizacional dos encontros inspirou-se nas espirais cíclicas da pesquisa-ação proposta por Dione (2007), que são concebidas como passos sucessivos que compreendem desde a definição de um problema a ser estudado e superado até a avaliação dos resultados obtidos no decorrer do processo de investigação – ação. Assim, o movimento espiralado, realizado em cada uma das pautas de encontro permitia

a retomada de elementos teóricos abordados nos encontros anteriores, atualizados e enriquecidos com a experiência prática de cada um dos participantes.

Este movimento investigativo-formativo é denominado por Franco (2005, p. 483), como **pedagogia da pesquisa ação**, traduzido como “exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

O horizonte formativo desta proposta ancora-se em referenciais como Nóvoa (2002), ao abordar a articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e institucional; Alarcão (2011), ao destacar a concepção de escola e professor reflexivo e Freire (1967), ao utilizar a dialogicidade como forma de intervenção nos contextos da formação e da profissão.

#### **4.1 OS RESULTADOS OBTIDOS NO DECORRER DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Considerando que os processos investigativo-formativos têm a possibilidade de oferecer ganhos nos aspectos pessoais, profissionais e institucionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), solicitamos aos participantes da formação que preenchessem, ao final do processo de formação contínua realizado, um instrumental avaliativo, indicando como os encontros realizados interferiram nos aspectos relacionados à formação, à vida e ao trabalho.

No que se refere à formação, os participantes deram destaque à troca de experiências entre os docentes e a necessidade/aprendizagem de fundamentação das práticas:

A formação me ensinou a **partilhar experiências**. Para crescer, **a possibilidade de crescimento** é maior (PROFESSOR A);

[...] apesar dos atritos na formação tivemos segurança. A parte didática tem que andar com a prática. **Precisamos estar fundamentados. A troca de experiências foi salutar** (PROFESSOR B).

[...] a formação me ajudou a refletir. Começamos aos trancos e barrancos na EJA e temos tempo para refletir. A **fundamentação** me ajuda a refletir sobre a minha prática em sala de aula (PROFESSOR C);

[...] toda discussão, mesmo que seja sobre o mesmo assunto, acrescenta. Eu não tinha a visão de EJA e eu me alimentava na formação. Fui compreendendo e **minha visão foi se fortalecendo entre os relatos dos professores e a teoria. Nossa prática é boa, ela já tem um fundamento**. O nosso plano de ação traduz nosso crescimento (PROFESSORA D);

[...] a gente tem experiência, mas é importante quando se **chama atenção em relação ao que faço** (PROFESSOR E).

De acordo com Alarcão (2011), o diálogo acerca da prática pedagógica, promovido pela troca de experiências e pela reflexão, “[...] não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que

permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão”. Neste aspecto, o pensamento da autora reforça a perspectiva apontada por Freire (1996, p. 43-44), ao afirmar que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

No que se refere à vida, os participantes destacaram tanto elementos que se constituem como situações-limite, nos aspectos pessoais e profissionais, quanto a perspectiva da esperança presente em seu cotidiano:

[...] renascimento – **passei a ver a vida de outro jeito, valorizar a vida**. A gente doa a vida para o município e é tratado como lixo mesmo. Mas esse ano acho que mudou algo em minha vida, vou ver se consigo melhorar (PROFESSOR A);

**Vejo algo diferenciado**. As ações de trabalho são mais visíveis. A gente ouvia muito dizer que não íamos dar certo. A escola foi muito feliz em nos abraçar para que a EJA acontecesse. **Para mim o ensinamento foi provar que deu certo** (PROFESSOR B);

[...] mudanças de ritmo. Vim para cá desorientada, vim para resolver um problema. Quando cheguei à noite e vi alunos e professores e disse: vou aproveitar esse momento para aprender. **O trabalho que tive na escola me enriqueceu**, o fórum (de EJA) também. Tenho que aproveitar o máximo. **Vi um despertar, aproveitando cada segundo como o melhor**. Poderia ter feito mais, vivido intensamente o hoje (PROFESSORA D);

[...] tive problemas familiares. Achamos que temos amigos, colegas. E vemos que são poucos, mas a gente tem. Há Deus acima de todos nós, iluminando nossa caminhada. **Amigo é difícil, mas nessa hora é que a gente sabe e sente a presença** (PROFESSOR C);

[...] sempre há **necessidade de se aprender mais e mais**. A cada dia se aprende algo novo (PROFESSOR E).

A leitura dialética da realidade pode se constituir como um importante aspecto formativo para os educadores. Diante das situações-limite, onde geralmente se observa a apatia e a desesperança, comportamento denominado por Cortella (2005) como cautela imobilizadora, os educadores tiveram a possibilidade de gradativamente adotar uma postura pessoal e profissional pautada no verbo esperar. De acordo com Freire (1967, p. 47):

Não é esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

A preocupação com a pessoa do professor, sua história de vida, seus limites e possibilidades, valores e cultura é apontada por Nóvoa (2002) como uma importante referência para os processos de formação. Sem considerar sua identidade, desvalorizamos a

sua construção histórica, como sujeito que lida diariamente com desafios pertinentes à sua existência e formula ações para enfrentá-los e superá-los. Sem a crença nas potencialidades do professor e do reconhecimento deste como um intelectual crítico, corremos o risco de restabelecer a lógica presente no tecnicismo que o reduz a consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas e a executor de planos elaborados por estes mesmos sujeitos.

Em relação ao trabalho, os educadores ressaltaram a evolução obtida ao longo do ano, como fruto de uma maior consciência acerca da necessidade de valorização desta modalidade de ensino, da qualificação dos docentes, do reconhecimento da importância do trabalho coletivo, da motivação dos profissionais e da relação das pautas de formação com o cotidiano de sala de aula. Em suas falas eles destacam:

**[...] passei a dar um olhar para o trabalho. Valorização. Vê-se que está melhorando. O que me motiva é a EJA.** Na EJA, apesar de todas as dificuldades, a gente tem retorno. É um negócio diferente (PROFESSOR A);

A cada dia que passa no trabalho da gente, **precisamos estar nos qualificando**, inclusive na vida pessoal e espiritual. Diante da complexidade dos nossos alunos precisamos estar preparados (PROFESSOR B);

[...] Estava repensando o meu trabalho, porque estava me cansando e afastando da família. Mas **o trabalho nesse ano foi tão bom que estou renovado** e me propondo a ficar mais um ano na escola (PROFESSOR C);

**Espírito coletivo – não só amizade, mas o valor de cada um na coletividade.** Eu vi muito respeito. Nunca forjamos nada. Sempre nos colocamos e nos comunicamos muito bem. Cada um se coloca sem negar o outro. Entre os alunos não havia concorrência, havia solidariedade. Havia a consciência do valor de cada um. Não havia destaque para grupo, mas a valorização de todos (PROFESSORA D);

**[...] os conteúdos absorvidos ao longo do ano foram revertidos em prol dos alunos** em sala de aula (PROFESSOR E).

Os elementos trazidos pelos professores nos permitem uma associação com a concepção de profissionalidade docente abordada por Nóvoa (2002), com destaque para a necessidade de que as formações reflitam sobre as especificidades de ser professor e busquem a articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Chamamos, ainda, atenção para a formação contínua como um direito do professor, que de acordo com Lima (2001, p.43):

[...] precisa realizar um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão é ao mesmo tempo individual e social, pois envolve a ética (direção de sentido que damos ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao processo social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que esse direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido. Então, como cumprir esse dever, dentro das condições de vida e trabalho que temos e como exercemos esse direito?

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, alimentada durante todo o processo formativo, teve a possibilidade de ampliar sua extensão para além de conceitos ou procedimentos próprios da ação docente se estendendo até as atitudes e valores presentes no modo de ser e de agir dos educadores, considerada fundamental para revisão dos elementos pertinentes à profissionalização e à profissionalidade docente.

## **5 CONSIDERAÇÕES**

Verificamos, ao longo deste estudo, que a formação dos profissionais da educação deve colaborar para que haja a articulação dos saberes de diferentes ordens para a resolução dos desafios cotidianos, numa postura investigativa que identifique dentro de cada problemática suas raízes e as possibilidades de superação.

Os docentes que participaram da pesquisa, e responderam ao instrumental avaliativo, destacaram algumas questões referentes a três grandes campos: formação, vida e trabalho. No que concerne à formação, gostaríamos de reiterar alguns pontos: (i) a validade da partilha/troca de experiências; (ii) a importância da fundamentação teórica para a reflexão da prática; e (iii) a ação de refletir a própria prática docente a partir do olhar do outro. No que tange à vida pessoal, os professores ressaltaram que, a partir das discussões acerca da atuação na EJA e das vivências realizadas no decorrer da pesquisa, começaram a valorizar a própria vida, o que foi um verdadeiro convite para “o despertar”, resultando em um aumento considerável de motivação, o que denota, a nosso ver, numa maior alegria de viver. Além disso, enfatizaram a necessidade e a possibilidade de um aprendizado ininterrupto vida afora. E, para finalizar, destacaremos os pontos que foram ressaltados em relação ao trabalho: (i) os docentes começaram a valorizar ainda mais o próprio trabalho; (ii) destacaram a necessidade permanente de qualificação; (iii) ressaltaram a amizade e o espírito coletivo existentes entre eles e (iv) demonstraram uma preocupação em prol da aprendizagem dos educandos.

Percebemos, assim, a necessidade premente de dialogarmos sobre a formação contínua dos docentes que atuam na EJA. Não obstante as limitações encontradas no decorrer de nossa investigação, a pesquisa foi extremamente produtiva, possibilitando crescimento pessoal, acadêmico e profissional de todos os envolvidos.

Optamos por retomar neste trabalho a reflexão sobre o papel da formação contínua na construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos, convencidos da necessidade de atualização e debate sobre o tema, mormente porque “ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos” (DI PIERRO, 2010, p. 954-955). À luz do exposto, a exigência de uma formação específica para os docentes da EJA é, a nosso ver, condição *sine qua non* para uma atuação séria e satisfatória nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01 / 2000**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.  
 CEARÁ. IPECE. **Ceará em Mapas**. Ceará, 2007. Disponível em <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo3/34.htm>. Acesso em: maio/ 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio/ 2014.

\_\_\_\_\_.; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003. Disponível em <http://biblioteca.planejamento.gov.br>>. Acesso em: maio/ 2014.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2012.** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm)> Acesso em: maio/ 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções.** Cadernos Cedes. Campinas (SP): Papirus, n° 36, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação.** Vol.2. São Paulo: Loyola, 2008. P. 27-39

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (coord); VÓVIO, Cláudia Lemos; SILVA, Dirceu da, *et al.* **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001

UNESCO. **Sexta conferência internacional de educação de adultos (CONFINTEA VI):** Marco de Ação de Belém. Brasília, 2010.