

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED**

Paula Cabral

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA:
QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS ESTUDANTES?**

Florianópolis
2013

Paula Cabral

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA:
QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS ESTUDANTES?**

Defesa de Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como um dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cabral, Paula

Formação continuada de professores da EJA : Qual o lugar dos sujeitos estudantes? / Paula Cabral ; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - Florianópolis, SC, 2013.

160 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Sujeitos Estudantes da EJA. I. Lage Fernandes Laffin, Maria Hermínia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Paula Cabral

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?

Esta Qualificação de Dissertação foi julgada adequada como um dos requisitos à obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2013.

Profa Dra. Luciane Maria Schindwein
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Olga Celestina Durand, Dra.
Membro – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Marinaide Lima de Queiróz Freitas, Dra.
Membro Externo - PPGE
Universidade Federal de Alagoas

Prof^a. Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, Dra.
Membro Suplente - PPGE
Universidade do Estado de Santa Catarina

Pelas recordações que transformam a ausência em presença:
à Alice.

AGRADECIMENTOS

Desejo aqui manifestar, mesmo de forma simples e breve, meus agradecimentos a todos/as que contribuíram com esse trabalho:

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, seu corpo administrativo e docente pela acolhida, vivências, possibilidades de diálogo e aprendizagem.

À minha orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin por seu compromisso, incentivo, orientações, e principalmente, pela compreensão demonstrada ao longo dessa trajetória.

Aos meus familiares pelo grande apoio; em especial ao meu pai com quem sempre pude contar, e que sem dúvida, é uma referência para minhas escolhas; sua vida é uma das inspirações para esse trabalho.

A todos os/as amigos/as que com maior ou menor proximidade participaram desse processo, Inez, Ana Cláudia, Francini, Grasiela, Stéfani, Everaldo, Antônio, Carla, Marcos Vieira, Sofia, Lilian, Mayra e tantos/as outros/as; carinhosamente à Andréa por ter ‘cedido os ouvidos’ e pela atenção.

Aos colegas de mestrado pelas conversas e diversas trocas – Valério, Leda, Rosângela, Joice e Silvana.

À Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pela receptividade com a pesquisa;

Ao Departamento de EJA da Rede representado pelo Daniel e coordenadores dos núcleos de EJA da Rede, em especial, àqueles que gentilmente aceitaram participar do estudo.

Aos professores da EJA na Rede e àqueles que desenvolveram ou desenvolvem os processos de formação continuada docente, pelas inúmeras contribuições à pesquisa.

Aos/as grandes mestres e mestras que fizeram parte da minha formação acadêmica – professoras da graduação na UDESC - Geovana Lunardi Mendes, Elisa M^a Quartiero, Vera Lúcia Gaspar da Silva, Maria Conceição Copette, Rita de Cássia Gonçalves, Caroline Kern; e as/aos professoras/es da UFSC – Olga Celestina Durand, Juares da Silva Thiesen, Célia Regina Vendramini e Diana Carvalho de Carvalho.

“estoy mirando, oyendo, con la mitad del alma en el mar y la mitad del alma en la tierra, y con las dos mitades del alma miro el mundo”.

Pablo Neruda

Residencia in la Tierra – 1925/1931

RESUMO

O presente estudo analisa a Formação Continuada de Professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de compreender, nesse processo de formação, o “lugar” ocupado pela concepção de sujeito estudante de EJA. A pesquisa teve por base os processos de formação continuada em serviço, desenvolvidos junto aos professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, em função de seus objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, na qual são desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, levantamentos bibliográficos e entrevista semiestruturada. Dentre os principais referenciais teóricos está Di Pierro (2001, 2010), utilizada para compreensão de aspectos relacionados ao contexto histórico e político da EJA no cenário educacional brasileiro. A Formação Continuada de Professores para a EJA foi analisada com base em Arroyo (2003, 2005, 2006, 2011), Barreto (1998, 2006) e Laffin (2006, 2013). As reflexões sobre a concepção de sujeitos estudantes da EJA foram elaboradas a partir das apropriações das contribuições teóricas de Dayrell (1996) e Charlot (2000, 2001, 2003, 2013). Como principais resultados da pesquisa constatou-se que, mesmo diante do consolidado aporte legal, nos últimos anos, para a Formação de Professores da EJA, ainda é limitado o número de estudos sobre o tema, além disso, a maior parte dessas produções não contempla discussões que envolvam os sujeitos estudantes dessa modalidade em educação. Ainda, foi possível identificar que os processos de formação continuada, desenvolvidos junto aos professores, são marcados por descontinuidades e desarticulações no tocante aos seus elementos teóricos e práticos. Nesse contexto, as concepções de sujeitos estudantes estão presentes nas formações de modo difuso, numa dimensão um tanto quanto abstrata, o que induz à adoção de uma abordagem universalista sobre os mesmos. Diante disso, observa-se que as dinâmicas de formação nem sempre dão conta de conhecer os sujeitos que realmente frequentam a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Professores; Sujeitos Estudantes da EJA.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores (EFE).

ABSTRACT

This study analyzes the Continuing Education of Teachers for Youth and Adults Education (YAE), in order to understand, in that training process, the "place" occupied by the conception of YAE student. The research was based on the processes of continuing education in service, developed with YAE teachers of Florianópolis Municipal Schools. The research has a qualitative approach and, due to its objectives, it is classified as exploratory and descriptive which are developed methodological procedures that involve document analysis, literature reviews and semi structured interviews. The main theoretical is Di Pierro (2001, 2010), used to comprehend aspects related to the historical and political context of YAE in Brazilian educational scenario. The Continuing Education of Teachers for YAE was analyzed based on Arroyo (2003, 2005, 2006, and 2011), Barreto (1998, 2006) and Laffin (2006, 2013). Considerations about conceptions of the YAE students were worked out from the appropriations of the theoretical contributions of Dayrell (1996) and Charlot (2000, 2001, 2003, and 2013). The main results of the survey found that, even facing the consolidated statutory contribution in recent years for YAE Teachers Training, the number of studies on the subject still is limited; in addition, most of these productions do not include discussions involving the students of YAE. Furthermore, it was identified that the processes of continuing formation developed with teachers are marked by discontinuities and dislocations in relation to their theoretical and practical elements. In this context, the conceptions of students are present in formations in diffuse way, an abstract dimension which leads to the adoption of a universalist approach of them. Therefore, it is observed that training dynamics do not always get to know the subjects who actually attend YAE.

Keywords: Youth and Adults Education. Continuing Education for Teachers. YAE Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise da pesquisa.....	35
Quadro 2: Profissionais que atuam na EJA.....	40
Quadro 3: Perfil dos entrevistados.....	50
Quadro 4: Perfil das professoras que participam ou participaram da Formação de Professores na EJA da Rede.....	54
Quadro 5: Destaque aos autores com obras e produções mais citadas ao abordar concepções de sujeitos.....	77
Quadro 6: Formações continuadas oferecidas aos profissionais da EJA na Rede em 2013.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES, de 2000 a 2011	65
Tabela 2: Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior no país, Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste	67
Tabela 3: Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior no país, Regiões Sudeste e Sul	68
Tabela 4: Trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da BU/UFSC no período de 2000 a 2012.....	70

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL – Programa Alfabetização Solidária
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC – Centro de Educação Continuada
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEC – Departamento de Educação Continuada
DEF – Diretoria de Educação Fundamental
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMSM - Faculdade Metodista de Santa Maria
FUNDEF – Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPA – Instituto Porto Alegre
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC – Movimento de Reorientação Curricular
OI – Organismos Internacionais
PC – Partido Comunista
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Partido Progressista
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica
PV – Partido Verde
SME – Secretaria Municipal de Florianópolis
UA– Universidade Federal do Amazonas
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL – Universidade Federal do Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO – Universidade de Sorocaba
UNITAU – Universidade de Taubaté
UNIUBE – Universidade de Uberaba
UNIVALI – Universidade do Vale de Itajaí
UPF – Universidade de Passo Fundo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA	27
1.1 INQUIETAÇÕES: O ‘LUGAR’ DA CONCEPÇÃO DE SUJEITO	31
1.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS NO MOVIMENTO DA PESQUISA	33
2 CONTEXTO DA PESQUISA	39
2.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA	42
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA: ALGUNS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	49
3 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA	57
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EJA: ARTICULAÇÕES DOS CONTEXTOS NACIONAL E LOCAL... 57	
3.2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	64
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	83
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE.....	85
4.2 AS FORMADORAS E DEMANDAS DA REDE AO PROCESSO FORMATIVO	92
4.3 DEMANDAS FORMATIVAS NA REDE: O OLHAR DOS PROFESSORES E COORDENADORES	96
5 COMPREENSÕES SOBRE OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA	109
5.1 SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL	112
5.2 OS ESTUDANTES E AS CONCEPÇÕES DE SUJEITOS NA EJA	116
5.2.1 <i>Os sujeito da EJA na Rede: a ótica dos professores e coordenadores.....</i>	<i>117</i>
5.2.2 <i>A construção do sujeito na Rede: da formação à prática pedagógica.....</i>	<i>123</i>
5.2.3 <i>A concepção do sujeito na formação continuada.....</i>	<i>127</i>
5.2.4 <i>A EJA na Rede: demandas e desafios apontados pelas formadoras.....</i>	<i>137</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141

7 REFERÊNCIAS.....	147
ANEXOS.....	157
APÊNDICES	163

1 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIA

Minhas escolhas estão atreladas às minhas trajetórias e experiências pessoais, em função das quais foi possível minha aproximação e interesse pela Educação de Jovens e Adultos. Busco, no presente texto, através de minha trajetória escolar e profissional, chegar ao problema da pesquisa que me disponho a desenvolver.

Quando muito pequena, lembro-me de acordar com o barulho de meu pai se arrumando para trabalhar, olhei na janela e ainda estava muito escuro. Perguntei aonde iria e ele respondeu: - o pai vai trabalhar. Aquela situação, apesar de rotineira para ele, foi estranha para mim. Fiquei acordada na tentativa de perceber quanto tempo demoraria para o dia clarear, tentando entender por que meu pai tinha que sair para trabalhar naquele escuro, somente voltando ao final do dia, quando também já era noite. Então, o trabalho seria isso, ficar o dia inteiro fora de casa, longe de quem se gostava? Trabalhar deixa cansado, bravo, triste, como muitas vezes ele chegava em casa, principalmente quando havia greves? Além de trabalhar, ainda precisava-se brigar por melhores salários e condições de trabalho? Ainda me lembro das conversas dessa época, em que se falava das brigas pela não privatização. Talvez aqui, a partir da percepção da existência de desigualdades, tenham surgido minhas primeiras noções a respeito da sociedade de classes.

Não demorou muito, ele me chamou para conversar e disse que eu também teria um compromisso, que era quase como trabalhar: eu tinha que ir à escola. Com essa imagem do trabalho, do peso da obrigação, fui para a escola. Uma escola municipal pública, com uma estrutura ainda em obras, mas que na época representava um lugar muito grande, apesar de hoje eu a ver como pequena. Minhas lembranças dessa fase inicial na escola são dos desenhos que tínhamos que fazer por toda a tarde e das regras que estabeleciam horário para tudo.

No ano seguinte, iniciou meu processo de alfabetização. Lembro, como se fosse hoje, que foi um período de muitas faltas da professora (que chegou a ficar afastada por estar doente), quando quem nos dava aula era a própria diretora, mas que, por ter muitas coisas a resolver na escola, nos passava uma atividade, de modo a ficar saindo e voltando o tempo todo da sala. Pedia que recortássemos, a cada dia, palavras onde aparecia uma letra do alfabeto, em ordem alfabética, tal como a sequência do abecedário afixada acima do quadro de giz na sala de aula. E assim foi o ano letivo. Primeiro era um recortar e colar de letras, depois, de sílabas, palavras, frases, e me lembro bem que não uníamos

as letras e sílabas, ou palavras, num texto, mas que as “coisas eram soltas”. Em casa, junto ao meu irmão mais velho, comecei a descobrir como se lia, apesar de também não gostar de estudar. Ele foi lendo comigo, me contando histórias do meu próprio livro didático, que na época era bem pouco usado pela professora, mas que naquele momento foi o que me auxiliou no processo de aproximação com a escrita e leitura.

Depois de um tempo, em função de uma mudança do lugar em que morávamos, fui estudar em outra escola pública municipal, mas novamente tive dificuldades, pois os professores faltavam com muita frequência e, por isso, passei a estudar num colégio privado e confessional. Porque éramos em três filhos, conseguimos um bom desconto, o que tornou possível nossa permanência lá. Mas, logo nos primeiros resultados, já apresentamos dificuldades de adaptação àquele sistema escolar: em relação aos conteúdos e às próprias questões disciplinares, principalmente às regras de uniformização. Acabamos nos adaptando, mas como a escola somente trabalhava com o Ensino Fundamental, após concluir a oitava série, foi preciso mudar de escola. Voltamos para a rede pública de ensino. Eu passei a estudar no período noturno no Instituto Estadual de Educação, pois já pensava, na época, que estudar no período noturno me possibilitaria trabalhar, fazer estágio. E foi o que aconteceu, trabalhava em período integral e estudava a noite, saía de casa muito cedo e chegava muito tarde, me lembrava do meu pai.

O grupo com o qual estudava era heterogêneo, com pessoas de mais idade, casadas e algumas com filhos. Geralmente, as turmas de Ensino Médio, ao início do ano letivo, estavam com lotação máxima, mas finalizavam com menos de metade dos estudantes. Boa parte dos estudantes buscava ‘suprir’ sua escolarização no ensino supletivo ou desistia mesmo de estudar, e eu pensava em como seria o futuro dessas pessoas que já tinham família para sustentar, estabelecia comparativos com aqueles que estudavam no colégio privado (todos fazendo planos de estudar para o vestibular, fazer intercâmbio). Eram realidades completamente diferentes. Na época, pensava que essas diferenças existiam porque as pessoas não se esforçavam, mas os fatos desmistificavam isso, pois para estarem naquela sala de aula durante as noites, todos faziam enormes sacrifícios.

O Ensino Médio terminou. Não lembro exatamente, mas quando ingressei havia cinco turmas correspondentes ao primeiro ano do Ensino Médio e, ao final, se formaram apenas duas pequenas turmas. Dentre os concluintes, prestaram vestibular não mais do que oito colegas, sendo

que apenas um passou. Eu, como não passei, precisava buscar algo para continuar a estudar e fui fazer o Curso de Magistério numa escola um pouco mais afastada do centro da cidade. Cursei o Magistério ao mesmo tempo em que trabalhava. Ao final do Curso, prestei vestibular vocacionado para a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e fui aprovada. Considero a entrada na Universidade um grande marco em minha vida, de muitas leituras, novas ideias, questionamentos que trouxeram outras compreensões sobre o mundo e meu lugar dentro dele. Logo fui trabalhar em projetos sociais com crianças, adolescentes e adultos.

Por meio de um projeto de inclusão digital trabalhei em diversas comunidades da cidade de Florianópolis, quando me deparei com diferentes realidades, das quais algumas me chocavam cotidianamente. Passei a ver o que significava o espaço escolar ou educativo na vida desses sujeitos, porque, muitas vezes, os projetos eram o lugar em que conseguiam se alimentar ou fazer sua higiene pessoal. As aulas da graduação me possibilitavam analisar e refletir sobre essas condições, de maneira que havia uma articulação entre os aspectos conceituais tratados no âmbito acadêmico e os contextos sociais nos quais eu estava inserida naquele momento.

O principal viés das análises e discussões estava orientado pela compreensão do sistema capitalista, seus modos de produção e consequências sobre a vida dos seres humanos, entendido, de maneira geral, como o gerador das desigualdades sociais. Essas questões estavam relacionadas ao papel da educação e da escola, que nos últimos 150 anos tem servido à máquina produtiva em expansão do capitalismo, fornecendo mão de obra ‘qualificada’ e transmitindo valores que legitimam os interesses da classe dominante. Contribui, desse modo, para que se engendrem mecanismos de reprodução e adaptação do sistema vigente, mantido numa perspectiva ideológica como a única forma possível de organização social, “mediante ‘internalização’ dessas determinações pelos sujeitos educados nessa lógica ou por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação inexoravelmente estabelecida” (MESZÁROS, 2008, p. 35).

Ao perceber essas relações, senti necessidade de me envolver com a pesquisa e, em conversa com umas das professoras, surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto de iniciação científica. Neste, pesquisávamos a experiência de integração curricular numa escola pública da rede municipal, tendo como uma das principais constatações da pesquisa que a chamada “inovação” curricular acabava por esvaziar os conteúdos escolares naquele espaço educativo.

Encerrado esse ciclo, surgiu a oportunidade de trabalhar na Escola Supletiva da Penitenciária¹, quando fui professora alfabetizadora e dei continuidade a um projeto de leitura junto aos sujeitos privados de liberdade que cumpriam sua pena de reclusão em regime fechado². Nesse mesmo período, tive a oportunidade de trabalhar como auxiliar de ensino num Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Como o vínculo de trabalho com as Redes Estadual e Municipal era temporário, nos períodos em que foram cessados os contratos, trabalhei, ainda, como professora alfabetizadora no Programa Brasil Alfabetizado, implantado em 2007 noutra escola prisional. Essas experiências docentes trouxeram-me conhecimentos e saberes importantes que me fizeram e fazem questionar constantemente o papel político dos professores dentro do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, cabe destacar que tanto as indagações, quanto as conquistas e frustrações, oriundas da trajetória profissional, fortaleceram a minha escolha frente aos desafios encontrados: ser professora.

Hoje, como coordenadora pedagógica em outra instituição de ensino, consigo me distanciar um pouco do cotidiano vivenciado nesses espaços de escolarização e refletir sobre aspectos fundamentais do processo educativo. Uma das questões, dentre tantas outras, que ainda me inquieta refere-se à formação continuada de professores.

Trabalhando em espaços de EJA bastante diversificados, pude verificar que a grande diferença entre as Redes Municipal e Estadual se revela na formação continuada desenvolvida junto aos professores. Na Rede Municipal, as formações provocavam discussões, oportunizavam momentos de diálogo, quando a compreensão dos sujeitos estudantes da EJA se tornava um desafio constante no núcleo.

Essas questões repercutiam diretamente sobre trabalho dos professores, principalmente no que se refere às concepções que mantinham e construíam a respeito dos sujeitos da EJA, o que me causava inquietação, ou até certa angústia, pois eu precisava entender como se constituíam essas diferenciações das práticas pedagógicas, a partir das compreensões dos sujeitos estudantes. Como a formação continuada refletia no trabalho de alguns professores? Por que para alguns professores a formação continuada se tornava tão importante ao ponto de modificar suas práticas pedagógicas? E por que, mesmo com as reflexões provocadas pela formação continuada, alguns insistiam nas

¹ Situada no Complexo Penitenciário do município de Florianópolis.

² A execução da pena ocorre em estabelecimento de segurança máxima ou média.

mesmas práticas? Nesses contextos, quem e como eram vistos esses sujeitos da EJA, adolescentes, adultos e idosos? Como seria possível mediar os processos de interação entre sujeitos com características tão diferentes? Por que na EJA, as discussões sobre os sujeitos estudantes eram mais recorrentes, em comparação aos debates de outras modalidades educacionais?

Ao pensar essas questões, Arroyo (2011) apresenta suas contribuições, salientando que as pesquisas no campo da educação, do ponto de vista político, têm investigado pouco os sujeitos, seus círculos identitários, suas lutas, histórias e trajetórias. Sabemos muito pouco sobre as concretudes e contradições dos contextos sociais em que estão inseridos os sujeitos, o que faz com que partamos de universalismos e, até mesmo, de estereótipos, oferecendo ou impondo culturas determinadas, reproduzindo mecanismos de exclusão social.

Enfim, muitas são as indagações que culminaram no problema dessa pesquisa: qual o “lugar” ocupado pelas concepções de sujeitos estudantes na formação continuada dos professores da EJA?

1.1 INQUIETAÇÕES: O ‘LUGAR’ DA CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Cabe destacar que o *lugar* é compreendido, no presente texto, em seu sentido filosófico: como o “medio espacial en el que se ubican las cosas; situación espacial de un cuerpo, o modo de estar en, que expresa la situación de un cuerpo” (HERDER, p. 199). A compreensão do lugar ocupado pelas concepções de sujeitos me permitirá identificar as bases nas quais se ancoram as ações formativas direcionadas aos professores da Rede Municipal. E, nesse movimento, no qual se revelam disputas entre a presença e ausência da concepção de jovem e adulto na formação continuada, deverão ficar claras também as relações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo, quais sejam, professores, formadores, gestores e estudantes.

Em geral, os conceitos de lugar e espaço estão associados a aspectos físicos, mas, nesse trabalho, a proposta será trabalhar com analogia ao conceito de *lugar praticado*, presente na obra de Certeau (1994), onde o autor define que o lugar é ocupado pela prescrição e o que se faz disso, as apropriações sobre o espaço, seria o *lugar praticado*. Com essa compreensão o lugar é uma:

[...] ordem (seja qual for) segundo a qual se

distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] É uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1994, p. 201).

No lugar há uma correspondência entre coerência de sua função e seu uso, o que leva a uma concepção em sentido normativo. Já o espaço, entendido como lugar praticado, é um lugar subvertido por elementos que provocam incoerência e imprevisibilidade.

Há, ainda, outros autores que trabalham com as categorias de espaço e lugar, os quais me auxiliam a pensar sobre as análises nessa perspectiva, como Cunha (2008), que ao pesquisar o espaço escolar, como lugar praticado, o entende como algo para além do expresso por documentos orientadores ou normativos. Para a autora é fundamental explicitar a polissemia dos termos espaço, lugar e território. Ao buscar esclarecer que o espaço passa a ser um lugar por conta da dimensão humana, este se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2008, p. 184).

Dessa maneira, Cunha (2008) aponta que o espaço seria, então, o lugar do normativo e que as significações tecidas por relações subjetivas, culturais, sociais e políticas constituiriam lugares praticados. No aprofundamento da análise surge a dimensão do território, na qual a o lugar se encontra permeado por significados, portanto, não sendo neutro, abriga relações de poder e estas, ao demarcarem seus limites, criam territórios.

Nessa mesma linha de análise, Viñao Frago (2004, p. 280) salienta que a distribuição e os usos do espaço configuram os lugares:

La constitución del espacio como lugar, ese «salto cualitativo» que implica el paso desde el espacio al lugar, es el resultado de su ocupación y utilización por el ser humano. El espacio se proyecta, se mira o se imagina, el lugar se construye. Es, pues, una construcción realizada a partir del espacio como soporte siempre disponible para convertirse en lugar, para ser construido y utilizado.

Dentro dessa perspectiva, pretendo pensar como a concepção de sujeito da EJA ocupa um lugar na constituição de focos formativos e como isso se reflete na ação de docentes da rede de ensino em que

pretendo realizar a pesquisa. Para me auxiliar a pensar a questão do lugar ocupado ou não, Apple (2006) em seu livro *Ideologia e Currículo*, apresenta uma análise a partir da relação que a educação pública estabelece com as estruturas sociais, nas dimensões culturais, políticas e econômicas. Esse autor adota como referência a categoria ‘poder’ trabalhando com o conceito de hegemonia, a partir do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891 – 1937), o que lhe possibilita identificar como o currículo opera em favor da reprodução de desigualdades.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2005) entende que os lugares sociais reservados aos sujeitos da EJA remetem à marginalização, opressão, exclusão e, ainda, à condição de exploração que visa transformá-los em indivíduos empregáveis, tanto nos espaços escolares como na sociedade, o que tem condicionado os jovens e adultos a um tratamento massificado, sem dimensão identitária e que os aproxima da ideia de fracasso escolar.

Ainda, em relação à ideia de lugar ocupado pela concepção de sujeitos da EJA, Apple (2006) me possibilitará identificar, mesmo de forma incipiente, os mecanismos pelos quais as ideologias dominantes operam como construtos sociais e econômicos. E, ao se pensar nos sujeitos, isso me permitirá captar as definições institucionais, que segundo o autor, têm levado à ‘abstração’, na denominação dos professores, mas, principalmente, dos estudantes.

Talvez, um dos maiores desafios, nesse contexto, seja o de reconhecer que na EJA não se encontra um jovem ou adulto ‘qualquer’, como argumenta Arroyo (2006, p. 23), mas “(...) jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]”, o que me faz entender que, caso as especificidades desses estudantes não sejam conhecidas, estudadas e discutidas, restringir-se-ão as possibilidades de formação dos professores para a EJA.

1.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS NO MOVIMENTO DA PESQUISA

O campo da educação está constituído por elementos que precisam ser analisados nas perspectivas histórica, social, política, econômica e cultural. Isso significa que seus elementos também deverão ser estudados a partir de suas contradições e configurações não lineares, isto é, numa perspectiva qualitativa (MEKSENAS, 2002). O objeto de

estudo desse tipo de pesquisa exige uma abordagem metodológica com enfoque dialético, que possibilite interpretar a educação como produto da história humana e, ao mesmo tempo, reconhecê-la como um dos elementos essenciais na busca de transformações sociais, que nos permitam viver uma sociedade que não perpetue e reproduza mecanismos de exclusão (MÉSZÁROS, 2008).

A pesquisa em educação associada, principalmente, à formação continuada de professores/ e à EJA, precisa cada vez mais apresentar-se como objeto de estudos nas produções científicas brasileiras. Isso, porque o número de periódicos científicos específicos, apesar de crescente, é ainda pequeno e tem provocado consequente dispersão de artigos, o que denota certa fragilidade dessa área de estudos (SOARES, 2008).

É preciso, como salienta (ANDRÉ, 2001), que a pesquisa em educação tenha a finalidade de produzir conhecimento novo, válido e legítimo, tomando cuidado com generalismos, e, ao mesmo tempo, necessite produzir questionamento sistemático, crítico e criativo, contribuindo na aplicabilidade e utilidade social, sem cair nas armadilhas do pragmatismo.

Diante dos objetivos inicialmente propostos, a presente pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, sendo desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamento bibliográfico, bem como entrevista semiestruturada³. Estes recursos, de forma integrada, possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítica em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo.

Apresenta-se dentre os procedimentos metodológicos, primeiro o levantamento das produções científicas na área será realizada tendo como fontes iniciais escolhidas para a coleta e seleção do material, o banco de teses e dissertações da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que por meio do seu site, de livre acesso na internet, fornece fichas referentes à identificação e descrição das dissertações e das teses cadastradas.

Em segundo lugar, na intenção de caracterizar e compreender concepções de sujeitos da EJA, bem como os processos de formação continuada de EJA na rede de Ensino de Florianópolis, realizar-se-á análise de documentos disponibilizados, entrevista com os técnicos da SME, professores que fazem parte do processo de formação continuada (formadores) e professores da rede. Essas informações também serão

³ Os roteiros utilizados estão no Anexo 1.

analisadas de modo articulado aos documentos legais relacionados à EJA na esfera municipal, estadual e federal.

A pesquisa envolve dois objetos que estão entretecidos quanto à consolidação de seus campos de estudos, e que se encontram em momentos diferenciados: a formação de professores da EJA e a concepção de sujeitos estudantes da EJA⁴.

Em um campo de estudos, há a formação continuada de professores, “[...] com uma produção consistente e significativa, fruto de décadas de investigação, estruturada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação do país” (THOMASSEN, 2003, p.13), já os estudos sobre sujeitos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA, vêm sendo desenvolvidos há pouco mais de duas décadas.

Com essas reflexões está expressa a problemática da pesquisa: qual o *lugar* ocupado, ou não, pela concepção de sujeitos de EJA nos processos de formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

Ao pensar os objetivos da pesquisa é possível estabelecer categorias de análise que articulam os elementos da pesquisa, quais sejam:

Quadro 1: Categorias de análise da pesquisa

CATEGORIAS	Elementos observados nas análises
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EJA	Contexto, sujeitos da formação e concepções de sujeitos de EJA.
SUJEITOS DA EJA	Foco de discussões e categorias que emergem no campo das pesquisas e nos documentos de orientação e legais: geracional, gênero, relações étnico-raciais, relação com os saberes, discussão sobre juventudes, vida adulta, idosos, exclusão social, fracasso escolar, entre outras.

Fonte: Dados da pesquisa (abril, 2012), elaboração própria.

⁴ Utilizo os termos ‘professor’ no lugar de ‘educador’, bem como ‘estudante’ ao invés de ‘educando’ por adotar o processo de escolarização em EJA como base de minha análises da formação de professores e da concepção de sujeitos estudantes, Ventura (2008) expõe algumas diferenças sobre vertentes de análise, levanta - a partir das produções na área - aspectos temáticos e ideológicos que, de certa maneira, afastam as discussões que têm por fundamento a educação popular daquelas que tomam por base a educação escolar. Segundo a autora, esta demonstra maior envolvimento na consolidação de políticas públicas para a EJA, mesmo apresentando algumas fragilidades do ponto de vista político-ideológico diante da aproximação às “matrizes conceituais oriundas das agências internacionais – dúvidas em relação à defesa da escola pública e à EJA enquanto política pública – que influenciam os pesquisadores para adoção de noções assentadas em acordos e declarações internacionais” (VENTURA, 2008, p. 262).

Na trajetória da presente pesquisa pretendo refletir sobre a situação em que se encontram os sujeitos estudantes de EJA na formação continuada em serviço, desenvolvida junto aos professores da EJA. Que conhecimentos produzidos acerca dos sujeitos de EJA orientam essa formação? Como a concepção de sujeitos de EJA é apresentada na formação? O que formadores⁵, coordenadores e professores de EJA na formação continuada percebem sobre as concepções de sujeitos de EJA? Qual a compreensão que os/as professores/as possuem dessas concepções? Afinal, qual o *lugar* ocupado pela concepção de sujeito de EJA na formação de professores da EJA?

No processo da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas se constituíram como importante fonte para coleta de informações junto ao Chefe do Departamento de EJA, bem como formadores, coordenadores e professores, cujos perfis estarão delineados do capítulo subsequente. Nas análises das entrevistas me apoiei em Gomes (2012) que, no processo de interpretação dos dados da pesquisa de abordagem qualitativa, principalmente das entrevistas, busca focar as diferenças e similitudes de opiniões dentro de um mesmo grupo sociocultural – sujeitos da pesquisa.

A escolha desse autor se deu por conta da aproximação de sua releitura, feita a partir da técnica de análise de conteúdo pertencente à Bardin (1979), na qual se busca ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem para atingir, por meio de inferências, interpretações que apresentem maior profundidade.

Tendo em vista as subdivisões da análise de conteúdo⁶, me pareceu mais apropriado utilizar o conjunto de técnicas categorizado como *análise temática* para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Aqui, busquei manter o tema da pesquisa como referência para as análises das entrevistas, o que permitiu identificar os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença e/ou recorrência puderam contribuir para o objetivo analítico definido.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados para análise das entrevistas, procurei iniciar com a decomposição do material, a

⁵ Utilizo o termo ‘formadores’ para identificar professores de outras instituições de ensino que, de forma mais ou menos frequente, desenvolvem formação continuada junto aos professores da EJA na Rede.

⁶ Em Gomes *apud* Bardin (1979) encontram-se além do que escolhemos outros três conjuntos de técnicas: análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; e análise de enunciação.

partir das questões feitas aos entrevistados, tendo em vista os grupos nos quais se inseriam. Nesse caso são quatro grupos: os profissionais que já desenvolveram alguma formação com os professores de EJA na Rede (04), o chefe de Departamento da EJA na Rede (01), os/as coordenadores/as de núcleos (03) e professores/as (04). Em seguida, distribuí as falas em categorias já definidas, a partir da análise do material coletado, expondo, na sequência, uma descrição dos resultados dessa categorização. A partir disso foram desenvolvidas as inferências na perspectiva de apontar premissas vinculadas ao tema da pesquisa, a partir das seguintes indagações: quem diz, a quem diz, como diz, e com que objetivo diz. Por último, desenvolverei a interpretação dos resultados, na qual o objetivo consistiu em ultrapassar aquilo que o material apresenta com auxílio da fundamentação teórica adotada.

Portanto, os procedimentos metodológicos previstos por Gomes (2012, p. 87), de categorização, inferência, descrição e interpretação dos dados, apesar de não ocorrerem de modo sequencial, estão presentes em minhas análises. Além disso, segui os pressupostos da trajetória da análise de conteúdo para a entrevista, compreendida pelas seguintes etapas: (1ª etapa) leitura para obtenção de uma visão geral do conjunto; apreensão das particularidades do material; identificação de hipóteses iniciais que servirão de base para as análises e interpretação; definição de critérios para classificação; delimitação de conceitos teóricos que orientarão as análises; (2ª etapa) exploração do material – distribuição de trechos, frase ou fragmentos; leitura, dialogando com as partes dos textos de cada análise; seleção e análise dos núcleos de sentido junto aos pressupostos iniciais; análise dos núcleos de sentido, estabelecendo diálogos entre temáticas mais amplas e mais específicas; reagrupamento das partes dos textos e de sua articulação com os conceitos que fundamentam as análises; (3ª etapa – final) elaboração de síntese interpretativa possibilitando diálogo entre tema, objetivos, questões gerais/específicas e pressupostos da pesquisa.

Nessa linha, busquei, a partir desse estudo, atingir aos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os processos de formação continuada dos professores da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
- Apresentar estudos teóricos e documentais para aprofundar os conceitos de formação continuada de professores e sua articulação com as concepções de sujeitos estudantes da EJA.
- Identificar as concepções dos/as professores/as e profissionais da

EJA sobre os sujeitos estudantes na perspectiva de analisar tais compreensões.

Na intenção de evidenciar os objetivos e as etapas aqui descritas, apresento no capítulo a seguir o contexto da pesquisa.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A EJA tem relação direta com a luta pelos direitos, já que busca-se possibilitar o acesso à educação por parte de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a EJA tem buscado, nos últimos anos, desenvolver um trabalho que leva em consideração os sujeitos envolvidos no processo de formação e, assim, tanto estudantes, quanto professores têm tido acesso aos espaços formativos voltados à reflexão sobre suas práticas e seus saberes (PMF, 2008).

No município de Florianópolis, a EJA é coordenada pelo Departamento de EJA (DEJA), estando este subordinado à Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Florianópolis (SME). Atende atualmente cerca de 1.167 alunos. Desse modo, oferece aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização - em idade definida pelo ensino regular -, condições de cursar o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental em diferentes unidades de ensino concentradas nas regiões mais urbanizadas da cidade, dentre elas: dez núcleos com primeiro e segundo segmento; cinco polos avançados; três espaços em que funcionam os círculos de leitura e; quatro polos do Programa 'A hora é agora'⁷.

Segundo informações do DEJA, os polos avançados são as unidades com menor quantidade de alunos e possuem uma organização administrativa e pedagógica vinculada aos núcleos, já os círculos de leitura são espaços comunitários destinados às práticas de leitura e letramento, cujo público alvo são os idosos, enquanto os polos do programa 'A hora é agora' possuem vínculos com determinados grupos sociais (moradores de rua, catadores de lixo reciclável, etc).

Numa das entrevistas realizadas, o Responsável pela EJA⁸ expôs algumas iniciativas e projetos que estão se consolidando para a oferta de educação continuada no município de Florianópolis pela Rede. Esclareceu, ainda, que legalmente o sistema tem que oferecer 1.600 horas, mas não necessariamente em todos os dias de um ano letivo, da mesma maneira em todos os núcleos e polos. Com esse entendimento, a frequência e o aproveitamento das atividades para fins de certificação não segue os mesmos padrões do ensino regular, pois a legislação prevê no sistema a oferta de 1.600

⁷ Dados obtidos em 2013, a partir da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da SME e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

⁸ Na descrição dos sujeitos da pesquisa apresento mais informações sobre o entrevistado.

horas na EJA, não significando que os alunos devam cumpri-las, isso vai depender bagagem trazida por cada sujeito.

Em meu estudo tomei como referência os Núcleos de EJA que, constituídos há mais tempo na Rede, desenvolvem seus trabalhos a partir da escolarização do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. Tais segmentos estão subdivididos de acordo com conjunto de “expectativas de aprendizagem elaboradas conforme o nível de letramento dos estudantes e o segmento em que se encontram” (PMF, 2012). Nessa organização, existe a Fase Inicial, com carga horária de 800 horas, direcionada à alfabetização, bem como as fases Intermediária e Final, cada uma com 800 horas, correspondentes às etapas finais do segundo segmento. Cada uma das fases é desenvolvida conforme os quatro ciclos de pesquisa anuais, os quais possibilitam a articulação pedagógica dos núcleos e servem como referência para o planejamento e avaliação das atividades realizadas em cada núcleo de EJA, além de possibilitar a definição de sequências didáticas específicas para cada grupo envolvido na pesquisa.

Com relação ao quadro de profissionais que atuam atualmente na EJA da Rede, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 2 – Profissionais que atuam na EJA

Profissionais que atuam hoje na EJA da Rede - Função	Carga Horária	Nº de profissionais
Coordenadores de Núcleo	40h	10
Professores de Primeiro Segmento	20h	10
Professores do Segundo Segmento	30h	80
Auxiliares de Ensino dos Núcleos	20h	12
Articuladores de Polos Avançados	30h	4
Professores dos Círculos de Leitura	20h	2
Cozinheiras	20h	10
Chefe do DEJA	40h	1
Assessor Pedagógico do Segundo Segmento	10h	1
Assessor Pedagógico do Primeiro Segmento	10h	1
Assessor Pedagógico no DEJA	40h	1
TOTAL		132

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de EJA (DEJA) da Rede Municipal de Ensino. Elaboração própria.

Sobre o Quadro 2 anterior cabe esclarecer que os coordenadores de núcleos são os responsáveis pela organização administrativa e pedagógica dessas unidades, e, que, diante disso, acompanham todas as atividades

desenvolvidas e repassam informações ao DEJA. Os coordenadores de núcleo são professores efetivos da Rede indicados pela Diretoria de Educação Fundamental e pelo DEJA. Em geral, são indicados os professores que já trabalham por mais tempo em uma determinada escola, o que, na opinião de alguns, facilita a relação entre a equipe de profissionais daquela escola que desempenha suas atividades diurnas e o grupo da EJA que desenvolve atividades normalmente em período noturno, tendo em vista que apenas dois núcleos e polos avançados ofertam a modalidade EJA em período matutino e vespertino. Os coordenadores, provavelmente pelas condições de trabalho, são os profissionais que estão há mais tempo trabalhando na EJA de Florianópolis.

Os professores de primeiro segmento atuam nos núcleos com as turmas de alfabetização e os de segundo segmento, na maior parte do tempo, também, mas, alguns desempenham atividades nos polos avançados. No que se refere aos professores⁹ é importante destacar que apenas em torno de 10% são efetivos. Segundo o Chefe do Departamento de EJA, há uma rotatividade anual aproximada de 40% entre os professores temporários, ou seja, a cada ano o pequeno percentual de professores efetivos se mantém, assim como alguns professores temporários que participam do processo de seleção, mas, ainda assim, há o ingresso de professores novos e, geralmente, sem experiência em EJA.

O responsável pela EJA lembrou que existiram dois momentos para a composição do corpo de professores efetivos, por remoção e por seleção interna, mas que o grande impasse para essa questão reside numa questão jurídica, qual seja, a contratação de professores com carga horária semanal de 30 horas não cumpre o estatuto do servidor municipal, que prevê 20 ou 40 horas semanais. Afirmou, ainda, que não existe, atualmente, na Rede, um contexto favorável para a contratação de professores efetivos para a EJA, sendo um dos motivos para essa resistência a questão da carga horária, pois é como se precisassem estar pensando sempre em como ocupar mais 10 horas.

Diante disso, o DEJA defende algumas estratégias, dentre as quais possibilitar aos professores efetivos das áreas o cumprimento de parte de sua carga horária na EJA, ou, aos coordenadores passar também pela sala de aula, entretanto, alguns, por conta das habilitações, não podem. Por último, seria possível promover por interesse do serviço público a remoção de professores efetivos para atuarem na EJA por um período, independente de mudanças de gestão política.

A rotatividade gera algumas dificuldades e possibilidades no tocante à formação continuada, na opinião do Chefe do DEJA (2013):

⁹ O DEJA não dispõe de um documento que contenha o perfil desses professores.

[...] parece que iniciamos sempre do zero, mas por outro lado essa mudança gera oxigenação, traz professores mais jovens para a EJA, eles demonstram maior abertura para mudança, para novas propostas, o que é exigido pela EJA. Diante disso, o desafio constante da formação continuada, é o e retomar um de nossos eixos: qual o papel do professor de cada área do conhecimento nesse processo educativo que tem como princípio a pesquisa? Como ocorre a intervenção do professor diante do interesse do aluno? Uma das coisas que tenho percebido é a importância de um professor passar pela EJA, que se revela como um 'outro lugar' para ver a educação. (CHEFE DO DEJA, 2013).

A questão da rotatividade do corpo docente será retomada no decorrer do trabalho por se tratar de um aspecto importante apresentado por todos os entrevistados.

Para além do contexto administrativo, busquei, a seguir, levantar elementos que possibilitem compreender outras dimensões relativas à proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

2.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Embora não estejam presentes na Proposta Curricular¹⁰ da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aspectos referentes à EJA, estão disponíveis no *site* da SME as Diretrizes para implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF, 2012) e outros documentos que também orientam 'educadores e educandos' quanto aos princípios educativos que fundamentam a proposta desenvolvida pela rede de ensino e procedimentos a serem adotados.

Dentre esses documentos, encontrava-se o Caderno do Professor EJA¹¹, organizado em 2008, que apresenta a estrutura, o funcionamento, a fundamentação e a prática na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral e os princípios educativos da EJA preconizados nesse documento são:

¹⁰ A referida Proposta só menciona a EJA em um item quando apresenta orientações para o ensino de música, mas sem discutir elementos curriculares específicos, apenas define a EJA como sendo também um espaço de atuação dos professores de Artes.

¹¹ O Caderno de EJA (2008) não se encontra mais disponível no *site* da SME, mas é mencionado como referência para o trabalho de EJA na Rede. Segundo a chefia do DEJA, esse documento passa atualmente por atualizações.

[...] mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. São princípios educativos: a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realizam-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados (PMF, 2008, p. 11).

Atualmente, as Diretrizes para implantação do Plano de Curso na EJA, publicadas em 2012, não contradizem em termos conceituais com o documento antes mencionado, inclusive mantém a pesquisa como princípio educativo. É possível observar que as Diretrizes dão enfoque aos aspectos mais operacionais da EJA, isto é, como modalidade¹² educativa, fazendo parecer que há um avanço na medida em que reorganiza o trabalho dos professores e concedem certa autonomia, dentro da proposta, às unidades educativas, as quais devem construir seus próprios projetos políticos pedagógicos (PPP).

Com relação à autonomia das unidades para construção de seus próprios PPPs, foram encontradas algumas divergências, pois, segundo a Resolução 02/2010 do Conselho Municipal de Educação, os núcleos teriam essa incumbência, mas, de acordo com a coordenação do DEJA, há outras orientações, dentre as quais a de que a escola que possui em seu espaço um núcleo de EJA é responsável pelas definições de organização administrativa e pedagógica de sua EJA, o que consta em seu próprio PPP. Quanto a esta questão, o chefe do DEJA revelou a preocupação com a possível distorção dos objetivos da EJA como modalidade em educação e, ainda, esclareceu que a intenção é de tornar viável, na EJA da Rede, a proposta de uma escola multiterritorial que garanta a autonomia dos grupos e, ao mesmo tempo, mantenha uma identidade.

Na parte inicial das Diretrizes (PMF, 2012), a necessidade de sua elaboração é justificada pela Resolução CME nº 002/2010, que estabelece normas operacionais complementares para EJA, as quais seguem o Parecer

¹² O termo Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, indica um modo de existir com características próprias, significando, na EJA, um processo de educação cujas características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências são as referências para proposições de políticas públicas e pedagógicas.

CNE/CEB nº 06/2010 e as Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, regulamentações que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PMF, 2012).

Há certo alinhamento dos objetivos educativos, no tocante à proposta educativa, entre o Caderno do Professor (PMF, 2008, p.2) e as atuais diretrizes, isso pode ser observado pelo previsto na Resolução 02/2010 do CME, a seguir:

I – desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade; III – desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social; V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social.

No entanto, as perspectivas conceituais apresentam algumas diferenças, enquanto o Caderno do Professor (PMF, 2008) tem como referência central a teoria da complexidade de Edgar Morin, as Diretrizes, ao que parece, se aproximam da pedagogia crítico-social dos conteúdos¹³.

O cumprimento do que está previsto nos documentos legais que respaldam a EJA contempla a formação dos profissionais que nela trabalham, por isso, a mesma resolução, no art. 2º inciso V assegura a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, e no art. 11 define que cabe à SME garanti-la de modo periódico.

Ao buscar informações sobre a EJA na Rede, na intenção de conhecer melhor seu histórico e as primeiras ações sobre formação continuada de professores, identifiquei os anos 2000 como um marco, tanto pela proposta pedagógica implementada, quanto pela nova etapa dos processos de formação continuada em serviço dos professores, descrita numa obra publicada pela

¹³ A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórico-crítica, foram desenvolvidas no Brasil por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, outros educadores brasileiros defendem essa corrente, dentre os quais: José C. Libâneo e Carlos R. J. Cury. Essa perspectiva teórica busca “[...] construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências”. (ARANHA, 1996, p. 216).

Rede, intitulada *Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação Escolar no Brasil – a experiência da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2004)¹⁴. Nesse livro, foi encontrada a trajetória, os fundamentos e pressupostos da proposta, que tem a pesquisa como princípio educativo, implantada na Rede.

No primeiro capítulo há uma breve descrição do movimento que rompeu com a organização curricular que tinha por base as disciplinas, ou seja, a própria aceitação e resistência dos professores ao que se propunha para a EJA. Destaca-se, ainda, que o modelo tem a pesquisa como estruturante e teve como base o Programa de Aceleração das Séries Iniciais da Rede Municipal, já desenvolvido desde a década de 1990.

O segundo capítulo do livro traz 12 questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na EJA, dentre as quais aqui interessam as cinco questões a seguir:

1. a construção do conhecimento precisa do estabelecimento de centros focais;
2. antropologia ou visão de homem;
3. planejamento;
4. disposição para inovação;
5. organização e funcionamento.

Na primeira questão se estabelecem os rompimentos por meio da pesquisa das práticas tradicionais de organização escolar. Segundo Oliveira (2004) não se trabalham mais disciplinas de forma isolada, pois há centros de organização do conhecimento, o que faz com que as sequências do processo de ensino e aprendizagem sejam definidas pelo aprendiz, sendo este orientado pelo professor. Nesse item, a formação docente aparece como coadjuvante, pois o autor menciona que somente a dimensão da experiência (saberes da prática) pode tornar o professor capaz de trabalhar dentro dessa proposta.

Na segunda questão, busquei entender a concepção de sujeito dentro da proposta, qual seja, a de que:

¹⁴ Fruto de uma parceria da SME e da Divisão de Educação Continuada (DEC) com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Na apresentação dessa produção fica clara a intenção de consolidar uma nova proposta pedagógica para a EJA da Rede, cuja concepção mais geral se revela no trecho a seguir: “[...] possibilitando aos jovens e adultos o entendimento de como se produz o conhecimento na sociedade, estamos apresentando uma possibilidade de inclusão na sociedade, um grito de guerra [...] adiar este processo é perder a oportunidade de resgatar uma dívida histórica secular”.

crianças e adultos buscam chaves para a compreensão do mundo que o conhecimento proporciona, em busca de poder agir, de reconhecimento pessoal, emotivo, afetivo, em busca de sua própria humanização, mesmo que não saibam explicitá-la [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 55).

O trabalho com a pesquisa, nessa linha, tira a centralidade que o professor tinha no modelo disciplinar e conteudista, o que confere ao aprendiz maior responsabilidade e possibilidade da tomada de decisão no processo de produção de conhecimentos. Portanto, conforme Oliveira (2004), o aluno é visto como um parceiro do professor, não estando na escola para sofrer medidas disciplinares. Sob esse entendimento a proposta toma por base o trabalho coletivo e o respeito ao interesse de todos os participantes. Salienta, ainda, o autor que, por meio da pesquisa, é possível pacificar as relações, historicamente permeadas por violências, entre professores, alunos e escola.

Com relação à questão ‘planejamento’, aparece um aspecto importante para refletir sobre a formação de professores. Conforme Oliveira (2004), o professor não prepara mais suas aulas, mas, prepara-se, planeja coletivamente, precisa estar apto a operar com o conhecimento, de modo a desafiar seus alunos, e colaborar com seus projetos de pesquisa. Fica clara a função de gestor/organizador do professor no que se refere às pesquisas: precisa se manter atento para orientar, reconduzir e estimular o trabalho, oportunizando aos alunos que avancem em suas pesquisas.

Diante das modificações exigidas para a nova proposta (as quais envolvem a formação dos professores e a concepção dos sujeitos estudantes), duas questões são trabalhadas nessa proposta de EJA da Rede: a ‘disposição para inovação’ e ‘organização e funcionamento’. No tocante à inovação, Oliveira (2004) discute a relação que os professores atualmente demonstram com o conhecimento. Segundo ele, as Universidades não dão conta de formar professores autônomos, portanto, a implementação do ensino via pesquisa exige formar também os professores para essa nova dinâmica de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa se apresenta como possibilidade de aprendizagem, tanto para alunos, como para professores. Ambos ganham relevância, como aponta Oliveira (2004), mas, para tanto, a questão da organização e funcionamento necessitam mais do que formação ou condições materiais e estruturais, exige um trabalho didático sistematizado sobre novos arranjos.

Pela abordagem da proposta parece que com a criação da Divisão de Educação Continuada (DEC), no ano de 2001, a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis ganhou força, pois essa divisão assumiu a organização e discussão de “uma proposta pedagógica que refletisse uma nova possibilidade de organização do trabalho didático” (OLIVEIRA, 2004, p. 77).

Com relação à formação continuada, desenvolvida junto aos professores, foi identificado, através da produção supracitada, que, a partir de 2001, começaram a ser oferecidas oficinas nas quais se trabalhavam os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, via pesquisa na EJA, pois naquele momento se pretendia organizar um sistema de ensino:

não-disciplinar, não-seriado, focado no aprender e não no ensinar, o que exigia partir dos interesses dos próprios alunos, colocando o professor em uma outra posição epistemológica e no papel de assessor do processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2004, p.83).

Um dos teóricos utilizados para elaboração dessa proposta é Demo (2000), que entende a “pesquisa” como princípio científico e educativo, ou seja, como raiz da consciência crítica questionadora de todo processo emancipatório, por meio do qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir em prol da consecução de uma sociedade mais tolerável. Essa concepção de pesquisa está articulada ao que Oliveira (2004) expõe como base¹⁵ da proposta educativa implantada na EJA da Rede a partir dos anos de 2000. Segundo o autor, o ponto de partida da prática pedagógica são os interesses dos aprendizes:

não julgamos, assim, que alguns conhecimentos são ‘da escola’ e outros não são, que alguns são tratáveis e outros não. [...] A experiência tem mostrado que saber identificar seus próprios interesses não é um conhecimento banal, e temos aqui talvez o primeiro ‘conteúdo’ desta nova escola; aprender a identificar seus próprios interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar com eles, frente aos colegas, à escola e ao mundo (OLIVEIRA, 2004, p. 48).

Na intenção de conhecer a proposta busquei identificar o percurso da formação continuada dos professores da EJA na Rede, mas não foram encontradas outras fontes de registro, apenas a publicação de Oliveira (2004) que demonstra um esforço em apresentar a proposta pedagógica para a EJA, mas que não discute de forma específica quais os elementos para a formação docente. O chefe do DEJA, em sua entrevista, reconheceu que há uma

¹⁵ Oliveira (2004) retoma em vários trechos da produção supracitada que essa proposta visa superar a crença de que só alguns podem produzir conhecimentos, reforça ainda que há uma tentativa de romper com uma das “ideologias mais violentas de legitimação de um mundo que se quer dividido entre produtores e consumidores”.

fragilidade nos registros sobre a formação continuada realizada junto aos professores nos últimos anos.

Diante disso, foi retomado o Caderno do Professor (PMF, 2008), pois faz menção à formação continuada de professores destacando seus temas: o letramento; a produção e manutenção de interesse, o Sujeito da EJA com ênfase na questão da adolescência e juventude; o currículo na EJA; a prática da pesquisa como princípio educativo; a construção e manutenção dos vínculos entre educandos e educadores.

Numa compreensão mais recente, as Diretrizes da Rede (PMF, 2012) salientam que a política de formação continuada tem como focos de ação: a socialização de novas estratégias para organização didática; a formação dos profissionais auxiliares de ensino e de professores por áreas do conhecimento; a contribuição de cada uma das áreas no processo de letramento na EJA; a elaboração das expectativas de aprendizagem que orientarão o processo avaliativo nos ciclos de aprendizagem.

Nessas definições, um dos elementos principais da formação continuada é o planejamento, que recebe ênfase - a partir das diretrizes atuais - por fazer parte da rotina do trabalho coletivo na EJA. O planejamento deve ocorrer anualmente, por ciclos de pesquisa, e semanalmente, em reuniões de trabalho.

Uma das dimensões do planejamento está relacionada às sequências didáticas, entendidas como um conjunto de atividades integradas, as quais envolvem a aprendizagem e a avaliação, mediadas por uma sequência de atividades que visam alinhar o registro e planejamento, conjugados com a diversidade de experimentações realizadas pelas diversas unidades, possibilitando intersecção entre os saberes prévios, os interesses dos estudantes e as expectativas de aprendizagem referenciais (PMF, 2012).

Frente ao exposto faço algumas indagações que pretendo retomar no decorrer do trabalho na intenção de compreendê-las: o processo de formação continuada dos professores parte do princípio da proposta de o ensino via pesquisa? Os professores são formados sob o viés da pesquisa? Como se refletem as dimensões do 'planejamento coletivo' e do 'respeito ao interesse dos sujeitos', especialmente entre professores e estudantes da EJA, nas formações continuadas? Como a proposta exige e permite compreender os sujeitos estudantes? As concepções de sujeitos estudantes expressam a centralidade que os mesmos assumem por conta da autonomia que lhes é atribuída (ou deve ser desenvolvida)?

Diante do contexto da pesquisa, em que expus a organização da EJA na Rede, bem como elementos basilares de sua proposta pedagógica, faz-se necessário apresentar quem são os sujeitos do presente estudo.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA: ALGUNS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os sujeitos da pesquisa foram definidos com base no objeto principal deste estudo, qual seja, a concepção de sujeitos estudantes a partir da formação continuada desenvolvida junto aos professores de EJA da Rede.

Nessa perspectiva, considerei oportuno entrevistar, além dos professores da EJA, outros sujeitos das formações continuadas, tais como os coordenadores. Além disso, entrevistei o responsável pela EJA na Rede e professores de outras instituições que propuseram formações aos professores da EJA, com maior ou menor frequência, nos últimos anos. A seleção dos entrevistados ocorreu com base nas indicações oferecidas pelo Chefe do Departamento de EJA da Rede. A seguir, tem-se o perfil dos entrevistados.

Quadro 3: Perfil dos entrevistados

Função	Vínculo/ Segmento	Formação Acadêmica	Tempo
			Total da EJA
			RME
Chefe do DEJA Deucalião	Efetivo	Graduação em Geografia (UFSC); Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UFSC); Mestrado em Educação (UFSC).	19 anos
			3 anos
Coordenador Acamas	Efetivo – 1º e 2º	Graduação em Letras/Inglês (UFSC); Especialização em Políticas Públicas (UDESC)	22 anos
			4 anos e meio
Coordenadora Íris	Efetivo – 1º e 2º	Graduação em Educação Física (UDESC); Especialização em Prevenção e Reabilitação Física (UDESC)	17 anos
			7 anos
Coordenadora Hebe	Efetivo – 1º e 2º	Graduação em Pedagogia (UDESC) e Letras Português/Inglês (UFSC); Mestrado em Educação (UDESC)	15 anos
			8 anos
Professor Áquiles	Efetivo – 1º	Graduação em Filosofia e Pedagogia (UFSC); Especialização em Filosofia da Arte e em Educação de Jovens e Adultos (UFSC)	5 anos
			2 anos
Professora Lua	ACT – 2º	Graduação em Biologia (IPA).	---
			6 meses
Professora Maia	ACT – 2º	Graduação em História (UFSC); Mestrado em História Cultural (UFSC)	5 anos
			2 anos e meio
Professora Egina	ACT – 2º	Graduação em Letras/Espanhol (FMSM); Especialização <i>em andamento</i> na área da Educação de Jovens e Adultos (IFSC)	---
			1 ano e meio

Fonte: Dados da pesquisa (agosto, 2013), elaboração própria.

Na intenção de preservar a identidade dos entrevistados substituí seus nomes pelos de personagens da mitologia greco-romana¹⁶. A escolha dos

¹⁶ É interessante destacar que a mitologia greco-romana começou com histórias mágicas e alegóricas criadas na antiguidade para, na falta da ciência, responder aos questionamentos da época: como surgiu o Universo? Quais eram suas 'leis'? Como surgiu a vida humana? O que acontecia após a morte? Todos os mitos criados em torno dessas e de outras questões, forjados pela sabedoria popular e repassados de geração em geração, constituem o berço da cultura ocidental.

nomes substitutivos ocorreu levando em conta as mesmas iniciais dos nomes reais dos entrevistados para facilitar a sistematização e análise do material coletado.

No que se refere à experiência profissional, tanto de Deucalião quanto os/as coordenadores/as eram professores/as do Ensino Fundamental na Rede. Quando vieram para a EJA já assumiram coordenações por convite, à exceção de Deucalião que foi aprovado em um processo de seleção interna. Os mesmos alegam que os/as coordenadores/as de EJA geralmente são professores/as que já trabalham na escola, onde funciona há mais tempo o núcleo de EJA. Ambos afirmam que a coordenação, quando exercida por um/uma professor/a que tem vínculo com a escola, facilita as relações para o trabalho na EJA, desenvolvido quase sempre em período noturno.

Quanto à experiência profissional dos professores, foi observado que estão há menos tempo na educação, comparado-se aos/às coordenadores/as, mas todos revelam estar na EJA por se identificarem com a proposta educativa da Rede.

Busquei identificar o perfil dos sujeitos entrevistados, a partir da formação continuada oferecida aos professores da EJA. A Rede municipal a desenvolve há mais de 10 anos, como mencionei anteriormente. Os professores do primeiro segmento participam das formações dentro da carga horária de trabalho para o qual são contratados (vinte horas semanais), ausentando-se uma vez por mês do núcleo, quando são substituídos por professores do segundo segmento ou auxiliar de ensino. Já no caso dos professores de segundo segmento, a formação continuada ocorre no período vespertino, também dentro da carga horária prevista no contrato de trabalho, de 30 horas semanais, de maneira que em duas tardes da semana (terças e quintas-feiras) desenvolvem atividades extraclasses. Cabe destacar que a presença nas formações continuadas é obrigatória.

Com relação à formação continuada dos professores da EJA, Deucalião esclarece que há um encontro mensal no Centro de Educação Continuada (CEC) com um consultor da Rede. No próprio Departamento há uma comissão que coordena essa formação, solicita aos coordenadores que em seus núcleos avaliem os encontros junto aos professores e levantem questões a serem trabalhadas nas formações posteriores. Anualmente, ocorrem no mínimo 10 encontros com consultoria e, no mínimo, cinco com assessoria (grupos formados por regiões), afirmou o responsável pela EJA na Rede. Segundo ele, há também encontros com os assessores pedagógicos do DEJA, o que também é considerado como formação continuada.

Por meio de entrevistas realizadas com professores/as e coordenadores/as também busquei identificar como estão organizadas as formações continuadas.

Os/As coordenadores/as e professores/as confirmam as informações prestadas pela chefia do DEJA quanto à formação, ou seja, que está previsto um encontro mensal para os professores do primeiro ciclo com a consultora da Rede, em que se trabalham aspectos vinculados à alfabetização e ao letramento.

São realizadas, também, formações bimestrais e reuniões quinzenais administrativo-pedagógica com os coordenadores, sendo que estes participam da formação oferecida aos professores em geral. Junto aos professores do segundo segmento há uma formação mensal com a consultoria¹⁷, além disso, esses professores e os coordenadores mencionam que as reuniões de planejamento que acontecem nos núcleos duas tardes por semana, também podem ser consideradas formações continuadas. Por último, destaco a formação mensal direcionada aos auxiliares de ensino, com foco em aspectos administrativos nos núcleos ou polos avançados. Nas falas de professores/as e coordenadores/as não apareceram as formações por grupos nos quais ocorrem, a partir da reunião dos núcleos de EJA das mesmas regiões, como exposto por Deucalião.

As reuniões que se desenvolvem nos núcleos em duas tardes por semana, organizadas pelos coordenadores - de acordo com os/as professores/as do segundo segmento - constituem-se como espaço de formação continuada, pois nesses encontros discutem e aprendem a lidar com as situações vivenciadas cotidianamente, sendo o espaço em que ocorrem as trocas mais efetivas de experiências. Nestes encontros, além dos encaminhamentos administrativos, são realizadas as seguintes atividades: planejamentos, leitura e acompanhamento das pesquisas dos alunos e desdobramentos, leitura e discussão esporádica de textos sobre a EJA e seus documentos orientadores e reguladores, conversas com a assessoria do DEJA (quinzenais ou mensais), a vinda, conforme necessidades apresentadas, de pesquisadores da UFSC para tratar de algum tema específico.

De acordo com Deucalião, as formações continuadas acabam sofrendo as consequências das trocas de gestão¹⁸, pois em alguns momentos tiveram seus recursos assegurados, mas, nesse sentido, não se percebe uma continuidade. Ao ser questionado sobre o histórico das formações continuadas

¹⁷ Neste ano por conta dos mecanismos utilizados pela Prefeitura para disponibilização de recursos, as formações centralizadas com professores do primeiro e segundo segmento têm ocorrido com o auxílio de apenas uma consultora que trabalha aspectos vinculados à alfabetização, letramento e a pesquisa como princípio educativo.

¹⁸ Quanto às gestões do município de Florianópolis teve-se na prefeitura, de 1993-1996, Sérgio José Grandó (PPS coligado com PT; PDT; PSB; PCdoB; PSDB; PV; PC, gestão intitulada Frente Popular), de 1997-2004, Ângela Amin (PP), de 2005-2012, Dário Berger (PSDB), e, atualmente, César Souza Jr. (PSD).

na EJA, ele lembrou que em outros momentos foi possível contar com a participação de outros profissionais na formação, mas que atualmente há apenas uma consultora que trabalha com os temas alfabetização, letramento e pesquisa como princípio educativo.

Em anos anteriores, ressaltou ele, os temas trabalhados eram mais diversificados, tais como, sujeitos da EJA, processos educativos numa perspectiva integral, educação popular, aprendizagem e desenvolvimento, diversidade na EJA, entre outros. Ao mencionar essas temáticas foram vinculados os nomes de algumas professoras ligadas à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), as quais busquei entrevistar para obter dados à respeito das formações desenvolvidas pela Rede junto aos/as professores/as da EJA.

À seguir, apresento alguns dados sobre o grupo de professores/as (formadoras/consultoras) entrevistados/as:

Quadro 4: Perfil das professoras que participam ou participaram da Formação de Professores na EJA da Rede

Formador ou Consultor	Formação Acadêmica	Experiência com formação de professores
		EJA na Rede Municipal ¹⁹
Orítia	Graduação em Pedagogia (UFSC); Especialização (UDESC); Mestrado em Educação Agrícola e Extensão Rural (UFMS) e Doutorado em Educação (USP).	Aproximadamente 26 (vinte e seis) anos
		Aproximadamente 07 (sete) anos
Náíades	Graduação em Pedagogia (UFSC); Mestrado e Doutorado em Educação (UFSC).	Aproximadamente 25 (vinte e cinco) anos
		Aproximadamente 04 (quatro) anos
Diana	Graduação em Psicologia (UNIVALD); Mestrado em Educação (UFSC); Doutorado em Educação (UFRGS); Pós-doutorado em Educação (UFSC).	Aproximadamente 15 (quinze) anos
		Aproximadamente 05 (cinco) anos
Selene	Graduação em Pedagogia (UFRGS); Mestrado em Educação (UFSC).	Aproximadamente 24 (vinte e quatro) anos
		Aproximadamente 13 (treze) anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2013) (entrevistas realizadas com as professoras entre maio/junho), elaboração própria.

Quanto à formação acadêmica e experiência profissional, dentre as quatro professoras que trabalham ou já trabalharam na formação continuada de professores da EJA na Rede, todas possuem vasta experiência profissional e pós-graduação *stricto sensu* na área da educação.

Portanto, ao buscar identificar a periodicidade de atuação e inserção na formação continuada, foi observado que todas já desenvolviam algum trabalho na área da formação inicial ou continuada de professores vinculados à educação formal (ou não) antes de atuar na EJA da Rede. Nesta, desenvolvem formações esporádicas, sem uma regularidade anual, com exceção de uma das professoras (PS) que desenvolve formações periódicas e está há mais tempo atuando junto à Rede.

¹⁹ Quanto ao tempo de experiência das professoras formadoras na RME, é importante esclarecer que as participações se deram de modo esporádicos dentro dos períodos delimitados.

As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa apresentadas nesse capítulo serão analisadas com maior profundidade nos capítulos posteriores em que tratarei de aspectos conceituais da formação continuada de professores, e, a partir disso, das articulações que me possibilite compreender as concepções de sujeitos estudantes da EJA na Rede.

3 APROXIMAÇÕES AO TEMA DE PESQUISA

Na intenção de buscar aproximações ao tema de pesquisa, busquei retomar aspectos históricos, políticos e legais no campo da EJA, na perspectiva de possibilitar um diálogo entre aspectos do contexto nacional e local. Além disso, fiz um levantamento das produções na área, com os objetivos de analisar como a formação de professores se articula à concepção de sujeitos estudantes da EJA e de que modo a compreensão sobre os sujeitos se revela nas pesquisas.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EJA: ARTICULAÇÕES DOS CONTEXTOS NACIONAL E LOCAL

Em análise retrospectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é possível perceber uma trajetória marcada por lutas e exclusões. As contradições e tensões presentes no campo da educação geram descontinuidades em termos de políticas públicas que oferecem suporte ao desenvolvimento educacional, refletindo fortemente na EJA. Para tanto, a compreensão da EJA e de seus sujeitos exige retomadas desse percurso histórico associado à questões sociais, econômicas, políticas e culturais.

No Brasil, a necessidade de oferecer educação aos adultos se apresentou, segundo Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001), timidamente em textos normativos anteriores à Constituição de 1934, no entanto, foi a partir de algumas iniciativas associadas à Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), liderada por Lourenço Filho, que se criaram espaços de reflexão pedagógica relacionados ao analfabetismo e suas consequências no país.

Cabe destacar que tais reflexões não resultaram na consolidação de uma perspectiva teórico-metodológica a ser adotada, provavelmente por estar o sistema educacional, nesse momento, direcionado para o atendimento às demandas provindas da expansão urbana e do desenvolvimento industrial, surgidas no Brasil a partir de 1930, e no contexto delineado após a I Guerra Mundial, como aponta Romanelli (2009).

Alguns movimentos que permeiam o campo da EJA a partir do século XX podem ser observados a partir das informações apresentadas por Romanelli (2009), mediante publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual se pode perceber o aumento expressivo do percentual de população em zonas urbanas de 1900 a 1970 e a lentidão na redução dos índices de analfabetismo dos jovens e adultos nesse mesmo período. A autora aponta, ainda, como essas primeiras iniciativas no campo da educação de

adultos teve uma repercussão imediata e descontínua, quando apresentou um salto no número de matrículas para o Ensino Supletivo de 1945 a 1950 e uma brusca diminuição nos anos posteriores.

A maior parte das produções que apresentam um histórico da educação de adultos do Brasil destaca a década de 1960 como período que marca e consolida concepções basilares da EJA, em virtude do contexto político e cultural assinalado por incessantes contestações e anseios de mudança, no qual se constituíram grupos populares ligados a sindicatos e outros movimentos sociais. As articulações foram encorajadas no campo educativo pelo expressivo trabalho do educador Paulo Freire, no Movimento de Educação de Base - MEB. Nessa linha, a educação de jovens e adultos deveria ser promovida a partir de um viés crítico, visando promover a transformação social.

Essas ações, na concepção de Gadotti (2000), deram origem ao *paradigma da educação popular*, que, por ter o diálogo como princípio educativo, encontra na *conscientização* sua categoria fundamental. Nesse sentido, a prática e reflexão sobre ela levaram a incorporar também a categoria da organização, pois nessa perspectiva não basta estar consciente, mas é preciso se organizar para poder transformar.

O Ministério da Educação, em 1964, criou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Logo após, reconfigurado no regime militar, ressurgiu em 1969, como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa que deveria oferecer em ampla escala a alfabetização aos adultos analfabetos em todo o país. Segundo Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001, p. 61),

[...] essas ações estão vinculadas à Organização das Nações Unidas que desde o final da Segunda Guerra, a partir da constituição da UNESCO, (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), visam erradicar o analfabetismo e universalizar uma educação elementar comum, pois consideram itens fundamentais ao desenvolvimento socioeconômico e à manutenção da paz.

No contexto regional, em resposta às novas configurações sociais provenientes do fluxo migratório do campo para cidade, Florianópolis iniciou oficialmente, conforme Machado (2006), a Educação de Adultos através de um convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em julho de 1970. Aqui se previa um curso que visava à formação de monitores para alfabetização de adultos, baseado nos princípios metodológicos freireanos. Nesse mesmo ano, o município firmou convênio com o MOBRAL, em

parceria com a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, de modo que o programa permaneceu em Florianópolis até 1983, sendo sucedido por outro convênio semelhante até meados dos anos noventa com a Fundação Educar. Mesmo diante dessas iniciativas em prol da alfabetização em massa, o senso de 1980 aponta que mais de onze mil adultos ainda não estavam alfabetizados no município (MACHADO, 2006, p.18).

O que se percebe nas esferas nacional, estadual e municipal, nesse período, é a centralização das ações educativas destinadas aos jovens e adultos através das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Embora já nos primeiros cinco anos de funcionamento do Mobral tenham sido identificados índices pouco relevantes quanto ao número de alfabetizados, foi posta em cheque a qualidade do ensino oferecido, por certificar jovens e adultos com níveis pouco elaborados de domínio da língua escrita.

Por essas questões, correlacionadas à abertura política, em 1985, o Mobral foi extinto, sendo substituído em seguida pela Fundação Educar e sucessivamente pelo Ensino Supletivo. Mais tarde, conforme expõe Haddad (2007), já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL acabou por cumprir o papel de centralização das ações educativas no campo da EJA e, mais recentemente, com o governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula), o Programa Brasil Alfabetizado.

As garantias constitucionais, surgidas no contexto de efetivação da democracia, supunham melhorias à EJA, entretanto, o que se percebe é a continuidade do déficit educacional gerado por um modelo de desenvolvimento político e econômico que não promove a justiça social. Prova disso foi a emenda constitucional nº14/1996 do governo de FHC que suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso, bem como eliminou o art. 60 da LDB/9394/96, que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos e, ainda, criou um Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), excluindo a EJA da distribuição dos recursos.

Essas definições refletem-se no sistema de ensino de Florianópolis, que, apesar de, em 1993, ter estabelecido o ‘Movimento de Reorientação Curricular’ (MRC), no intuito de consolidar através da participação da comunidade e profissionais da rede a articulação de todos os segmentos da educação, somente a partir do parecer 023/97, tornou o projeto de suplência²⁰

²⁰ Gaya (2012) lembra que a instituição do Ensino Supletivo ocorreu em 1971, através da Lei 5692/71 que o estruturou a partir de quatro funções, dentre elas: aprendizagem, suprimento, qualificação e suplência, esta visando “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria através de cursos e exames”.

de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (autorizado pelo parecer 001/95) uma modalidade de ensino oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O MRC, nesse período, segundo Furlani (2009) confere à EJA e à Rede a mesma importância dada à Educação Infantil e Ensino Fundamental, criando ações e projetos voltados à formação docente, num viés teórico da psicologia sócio-histórica e da pedagogia histórica crítica, cuja proposta educacional baseava-se no reconhecimento do ser social em suas múltiplas dimensões, tomando a escolarização em seu processo como possibilidade de inserção social.

Em 1997, iniciou na Rede, numa nova gestão municipal, o ‘Movimento de Reorganização de Didática’ (MRD), cujas discussões culminaram na implementação da proposta educacional vigente até hoje na EJA.

Um dos marcos na legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9394/96, define que a Educação Básica envolve a Educação de Jovens e Adultos na Seção V, cujo art. 37 prevê a EJA como modalidade educacional destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.

Entretanto, mesmo com a aprovação da LDB algumas garantias legais não foram consolidadas. Dessa maneira, diante dos dados pouco animadores no âmbito educacional, das pressões lançadas pelos Organismos internacionais (OI) e do que previa a própria LDB em suas disposições transitórias, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou - por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que apresenta no quarto capítulo, direcionado a EJA, 20 metas a serem alcançadas em uma década. No teor desse documento, aprovado pelo Congresso, via Lei n. 10.172/2001, reconhecem-se as taxas elevadas de analfabetismo, ao que se propõe sua superação por iniciativas na União, Estados e Municípios em parceria com organizações da sociedade civil.

Em uma produção recente, Di Pierro (2010) apresenta de modo contextualizado os resultados do PNE 2001-2010, expondo o ‘fracasso’ das metas estabelecidas para a EJA. A autora chama atenção para a necessidade de pensar de forma mais realista o novo PNE (2011-2020), e, além disso, indica desafios prioritários a serem enfrentados nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos professores e do regime de colaboração entre as esferas de governo.

Ao analisar o primeiro PNE, Di Pierro (2010) afirma que as discussões sobre as metas para EJA nasceram com a Conferência Mundial de Jomtien, em 1990 - que inaugurou o lema ‘Educação para Todos’ -, no qual se buscava assegurar ensino de qualidade às crianças, com equidade de gênero e,

principalmente, reduzir pela metade os indicadores de analfabetismo, oportunizando aos jovens e adultos, múltiplas possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, diversas medidas foram adotadas, a fim de impulsionar o acesso à educação, apresentada agora nos documentos como um “bem coletivo”.

A segunda metade da década de 1990, marcou negativamente a EJA, com a descontinuidade de políticas e subsequente corte de financiamentos. Na conjuntura da reforma neoliberal, essa situação modificou-se de modo um pouco mais expressivo, mediante a eleição do primeiro governo ‘dito’ popular, na representação de Lula (2003-2010), em que se evidenciam alguns avanços nesse campo.

Di Pierro (2010) aponta duas questões a serem analisadas diante de tais modificações. Primeiro, a transformação da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, na medida em que houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios com a inclusão de mecanismos de financiamento e de programas de assistência aos estudantes para esse campo. E a segunda, a propagação de iniciativas para a EJA geridas de maneira pouco articulada e em diferentes instâncias de governo. Ainda assim, em uma década, as mudanças apontadas não foram suficientes para a redução das taxas de analfabetismo, e, portanto, refletem uma demanda educacional reprimida.

Cabe ressaltar que, no âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabeleceu metas para o combate ao analfabetismo, mas o que se pode perceber é o esquecimento da EJA, diante da priorização de oferta da Educação Básica às crianças.

Mesmo que se reconheçam alguns avanços, o campo da EJA ainda carrega marcas caracterizadas por descontinuidades em termos de políticas públicas educacionais, por ter sido frequentemente interpretada numa lógica compensatória. Isso produziu e produz reflexos na Formação de seus Professores, a qual, mesmo assegurada na legislação, sofre pelo descaso com o qual é tratada.

Um dos amparos à Formação de Professores para EJA se encontra no inciso VII do art. 4º da LDB 9394/96, em que está estabelecida a necessidade de atenção e respeito às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Nessa linha, parece clara a necessidade da exigência de formação específica, conforme expõe o Parecer CEB/CNE 11/2000:

Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas (BRASIL, p. 58).

Além disso, o vínculo que se estabelece na relação entre estudantes e professores na EJA é determinante para a permanência no espaço educativo, assim como para os processos de ensino-aprendizagem. Nessa linha, tomo como referência a definição de Charlot (2000) sobre a constituição da relação com o saber, o que se traduz na relação com o mundo, com o outro e consigo. E, nesse sentido, o respeito à opinião, à trajetória de vida, à cultura e aos saberes dos sujeitos é essencial para a mobilização e apropriação de novos saberes.

Nos últimos anos, os movimentos em busca de uma formação específica para os professores, que se identifique com os objetivos fundantes da EJA, têm ganhado maior força, pelo menos no âmbito de discussão das políticas públicas em educação, como mostra o Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, documento que deverá orientar as ações para os próximos anos.

O PNE 2011-2020 deverá subsidiar políticas educacionais no âmbito da EJA, estando pautado nas construções realizadas, em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE). De acordo com o *caput* da LDBEN, o Documento Final da CONAE explicita o entendimento de que a educação não se desenvolve apenas no âmbito escolar, mas que permeia continuamente as diversas práticas sociais ao longo da vida (BRASIL, 2010b).

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA/2009) precedeu a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), o que acabou fortalecendo elos entre os grupos que atuam na EJA e possibilitou a apresentação de propostas melhor articuladas à CONAE, base para elaboração do PNE.

O documento final produzido na CONAE aponta algumas questões que, segundo Di Pierro (2010, p. 950), serão essenciais aos avanços pelos quais se lutam, de se reconhecer a educação como processo de formação escolar e extraescolar, no qual poderão se engajar pessoas jovens, adultas ou idosas. Ficam reconhecidos os elevados índices de analfabetismo e a baixa escolaridade no país. Pelo Censo do IBGE (2010) é possível observar uma lenta queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (2000 a 2010). Em 2000 o número de analfabetos correspondia a 13,63% da população (com 15 anos, ou mais, de idade), o que caiu para 9,6% em 2010. Ainda, segundo o IBGE (2010) a média de escolaridade do brasileiro é de apenas sete anos e meio de estudos.

Diante desses movimentos, num dos eixos do documento final da CONAE, é apresentada uma proposta para formação e valorização dos profissionais da educação. Materializa-se a regulamentação do custo aluno-

qualidade, que assegura o aumento dos recursos vinculados à educação. Diversos aspectos foram apresentados de forma detalhada, para que não fossem perdidos de vista os princípios da educação em geral, e nesse caso, da EJA: Justiça Social, Educação, Trabalho; Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Nessa perspectiva, espera-se que sejam estabelecidas políticas que visem o amplo acesso e permanência dos jovens e adultos em processo de escolarização, bem como paralelamente a formação inicial e continuada aos profissionais, sobretudo aos professores que deverão trabalhar com esses sujeitos.

O documento final produzido na CONAE prevê que as políticas de Educação de Jovens e Adultos, ao serem implementadas, deverão ainda considerar diversas estratégias de ação e as seguintes dimensões: intersetorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores, aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA (BRASIL, 2010b).

Dentro das dimensões apresentadas, merecem destaque os subitens descritos nas ‘concepções de EJA’, ‘formação de educadores/as’ e ‘aspectos didático-pedagógicos’, expostos a seguir:

v) Concepções de EJA:

1) Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade, assim como o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando.

w) Formação de educadores em EJA:

1) Incorporar ao planejamento e orçamento do MEC a formação e qualificação de educadores/as de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos, bem como suas relações com o mundo do trabalho.

x) Aspectos didático-pedagógicos:

1) - Organizar currículos adequados à especificidade dos/das educandos/as de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas, com a redução do tempo e do direito à educação, e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação (BRASIL, 2010b, p. 152-153).

Destacam-se essas três dimensões, ao se pensar em iniciativas para Formação de Educadores, pelo fato de representarem eixos fundamentais à

constituição dos estudantes e profissionais da EJA.

Temos no PNE 2011-2020 metas associadas à necessidade de projetos para formação inicial e continuada de educadores da área, dentre elas algumas tendem à valorização do profissional do magistério através de rendimentos e plano de carreira e, de forma mais específica, à realização meta número nove, que visa erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da década. A meta 15 buscará oferecer a formação em nível superior aos educadores, conforme área de atuação e, ainda, a meta 16 garante a formação continuada aos educadores, conforme as atividades específicas que desempenham.

3.2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Na intenção de mapear as produções acadêmicas na área da Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em âmbito nacional, recorri ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES²¹. A partir do levantamento inicial, também tinha por objetivo compreender como os trabalhos apontavam a formação continuada de professores da EJA e quais instituições de ensino superior destacavam-se nessas produções. Além disso, fez-se necessário identificar os focos de formação continuada dos projetos e programas desenvolvidos em todo o país.

Diante disso, utilizei para a pesquisa, os seguintes descritores: ‘Formação Continuada de Professores/Educadores’ associado ao descritor ‘Educação de Jovens e Adultos’. A busca foi realizada tendo como referência um recorte temporal de 11 anos, ou seja, entre 2000 e 2011 para as dissertações e teses publicadas. Esse é o período em que aparecem os primeiros trabalhos na área, conforme dados da Tabela 1 abaixo.

²¹ O banco de teses e dissertações da CAPES facilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país. Oferece o acesso aos principais dados e resumos dos trabalhos defendidos a partir de 1987 e está disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

Tabela 1: Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES, de 2000 a 2011

Ano	Nº de documentos encontrados	
	Dissertações	Teses
2000	2	0
2001	7	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	2	0
2005	7	0
2006	12	3
2007	10	0
2008	19	1
2009	14	2
2010	16	3
2011	8	4
TOTAL	97	13

Fonte: Dados da pesquisa (abril de 2012), elaboração própria.

Como é possível observar, no ano de 2001 há um salto em termos de produção, com sete dissertações produzidas. Estas, trazem em seus resumos que a EJA é um campo emergente e que, nessa perspectiva, requer mais estudos e pesquisas.

Foi visto que os primeiros programas de escolarização em massa para EJA foram lançados oficialmente a partir da década de 1940, no Brasil, no entanto, o que se define como marco dessas pesquisas são as primeiras ações no âmbito da EJA em termos de políticas públicas, as quais se iniciaram a partir do Pacto de Jomtien, na década de 1990, e se intensificaram dentro do projeto político neoliberal, a partir dos anos 2000. Esse movimento é fruto das pressões exercidas por Organismos Internacionais (OI) ao final do século XX, questão que pode ser mais bem compreendida a partir de Vasconcellos (2011) que elabora um inventário com reações às medidas impostas pelos OI ao campo educacional. Cabe destacar que tal movimento culminou, também, no primeiro Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, que contemplava algumas metas de ‘qualidade’ a serem alcançadas em dez anos dentro da EJA. Desde esse período, observa-se um crescimento gradativo das produções que refletem um novo processo de expansão de programas e projetos para escolarização de jovens e adultos, assim como da pesquisa em EJA, com a

consequente ampliação na oferta de programas para formação continuada dos professores que trabalham com essa modalidade em educação.

Outra questão que precisa estar clara quando analisam-se os dados do levantamento, refere-se à trajetória dos programas de pós-graduação em educação no país, iniciada nos anos 1970. Tendo hoje pouco mais de 40 anos, conseguiu consolidar algumas áreas de pesquisa somente da década de 1990, conforme aponta Gatti (2002) em sua análise sobre a produção de novos conhecimentos em âmbito acadêmico no Brasil.

Nas Tabelas 2 e 3, a seguir, pode-se perceber as instituições de ensino superior que possuem destaque em relação às produções na área da formação docente continuada para EJA, distribuídas pelas regiões do país, sendo possível ver a concentração de trabalhos e instituições que publicam sobre a temática nas regiões Sudeste (37), Sul (29) e Nordeste (25).

Tabela 2: Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior no país, Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste

NORTE			NORDESTE			CENTRO OESTE		
INSTITUIÇÕES	D	T	INSTITUIÇÕES	D	T	INSTITUIÇÕES	D	T
UEPA	4	-	UFPE	5	2	UFMT	4	-
UFPA	4	-	UFAL	6	-	UFG	1	-
UFRN	1	2	UFPB	3	-			
UA	2	-	UFBA	1	1			
			UFC	2	-			
			UECE	2	-			
			UEFS	2	-			
			UESB	1	-			
4	11	2	8	22	3	2	5	0

Fonte: Dados da pesquisa (abril de 2012), elaboração própria.

Tabela 3: Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior no país, Regiões Sudeste e Sul

SUDESTE			SUL		
INSTITUIÇÕES	D	T	INSTITUIÇÕES	D	T
UFMG	5	1	UFRS	4	1
PUC/SP	4	1	UFMS	4	-
UNESP	2	1	PUC/RS	3	-
USP	3	-	UNIVALI	3	-
UNIUBE	3	-	UNISINOS	-	2
UFF	2	-	PUC/PR	2	-
UCP	2	-	UEPG	2	-
UNESA	2	-	UFSC	1	1
PUC/RJ	-	1	UNIJUÍ	2	-
UFJF	1	-	UNISC	1	-
UFES	1	-	UNIOESTE	1	-
UFU	1	-	UPF	1	-
IFMG	1	-	UFPeI	1	-
UNICAMP	1	-			
UNITAU	1	-			
USM	1	-			
UNISO	1	-			
UFRJ	1	-			
UERJ	1	-			
19	33	4	13	25	4

Fonte: Dados da pesquisa (abril de 2012), elaboração própria.

No intuito de complementar o levantamento feito junto à CAPES, busquei ainda, com os mesmos descritores entrelaçados, isto é, “Formação Continuada de Educadores/Professores” associado ao descritor “Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvi uma busca na base de dissertações e teses da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um recorte de 12 anos (2000-2012), quando foram encontrados apenas quatro trabalhos, duas dissertações e duas teses, sendo o primeiro desses trabalhos publicado em 2006. Cabe salientar que em função de todos os trabalhos focarem os professores/educadores, descreverei-os brevemente, já que as análises nessa pesquisa estão delimitadas aos trabalhos que - ao investigar os processos de formação continuada dos professores - buscam identificar a concepção de sujeitos estudantes da EJA.

Uma das teses já tinha sido encontrada na CAPES, tendo sido defendida, em 2006, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, pela professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, orientada pela professora Dra. Leda Scheibe, sob o título *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. O estudo, realizado em um projeto de formação e de organização pedagógica da rede municipal de São José, investiga a constituição da docência na EJA, por meio das mediações de circunstâncias legais e influências das concepções hegemônicas que permeiam a formação, articuladas ao exercício cotidiano no âmbito do próprio trabalho. Reafirma a ideia da necessidade de uma formação que contemple as particularidades da EJA, seus conhecimentos e saberes teórico-metodológicos, bem como a necessidade de pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

A outra tese, *Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC* (2012), de autoria do professor Dr. Jéferson Silveira Dantas, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Célia Regina Vendramini, apresenta como objetivo central investigar a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) em Florianópolis/SC e o seu significado histórico, a partir da análise das contradições e os desafios desta experiência na articulação e mobilização de suas escolas associadas.

A dissertação de Marcelo Lambach, defendida em 2007, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da

UFSC, com o título *Atuação de professores de química na: características dos estilos de pensamento - um olhar a partir de Fleck*, cujo orientador foi o professor Dr. Carlos Alberto Marques, apresenta pesquisa feita com os professores de Química que atuam na EJA da rede pública do Estado do Paraná. Tomando como referência a Epistemologia de Ludwik Fleck, buscou identificar os possíveis elementos que caracterizam o estilo de pensamento desses docentes, como este interfere na ação pedagógica, bem como a forma de compreensão do ensino de Química para a modalidade EJA em relação às orientações legais.

E, a dissertação também vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (2011), intitulada *O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada*, de Andréa Rettig Nakayama, orientada por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, tem como problemática as necessidades de formação continuada dos docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária, situada no Complexo Penitenciário do município de Florianópolis. A pesquisa evidenciou que as necessidades de formação dos/as docentes investigados não estão restritas ao modo de funcionamento dos espaços de privação de liberdade, mas à questões abrangentes, relacionadas às particularidades do trabalho docente, às suas metodologias, avaliações e fundamentos da EJA.

Tabela 4: Trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da BU/UFSC no período de 2000 a 2012

Ano	Nº de Documentos Encontrados	
	Dissertações	Teses
2006	0	1
2007	1	0
2008	0	0
2009	0	0
2010	0	0
2011	1	0
2012	0	1
TOTAL	2	2

Fonte: Banco de teses e dissertações da Biblioteca Universitária (agosto de 2012). Elaboração própria

Dentre os cento e treze trabalhos encontrados, cento e dez na CAPES e quatro na UFSC, a partir dos títulos, resumos e palavras-chaves, foi observada a recorrência de análises desenvolvidas sobre programas ou projetos de formação continuada para os professores da EJA, implementados em determinadas redes de ensino. Das dissertações e teses, mais de 60% investigam problemáticas associadas diretamente aos programas ou projetos federais, estaduais ou municipais, geralmente na intenção de identificar a qualidade ou resultados dessas iniciativas. Cabe destacar que as pesquisas dessa categoria concentram-se em propostas educacionais das regiões Sudeste, Sul e Nordeste. O outro percentual das dissertações e teses versa sobre aspectos mais conceituais, discutem políticas públicas em EJA, os documentos oficiais, concepções curriculares em geral, ou ainda, questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista cognitivo.

Por haver a intenção de aprofundar as análises sobre as produções que abordam a formação continuada de professores na EJA junto ao contexto do estudo, aos sujeitos da formação e à concepção de sujeitos da EJA apresentadas, realizei uma nova seleção em que, do total, descreverei apenas 13 trabalhos resultantes dessa triagem. O critério principal para escolha dessas produções foi o de mencionar alguma concepção de sujeito estudante da EJA, a partir dos termos: aluno/a, educando/a, estudante, aprendiz, indivíduo, jovem, adulto e/ou idoso.

Com essa seleção identifiquei os trabalhos que se aproximam da temática dessa pesquisa. Inicialmente a partir do termo 'aluno/a' foram levantadas 20 dissertações, mas apenas nove traziam alguma concepção de sujeito da EJA, como a de Edson Alves Cardoso, intitulada *Uma análise da perspectiva do professor sobre o currículo de Matemática na EJA* (PUC/SP, 2001), que teve por objetivo contribuir com a formação de professores de matemática que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental. Essa pesquisa teve como campo uma escola da Rede Municipal de Diadema (São Paulo), onde se aplicou questionário e entrevistas aos alunos e professores. Segundo o autor, foi possível perceber que algumas das crenças ou premissas consideradas pelos professores com relação ao público - os alunos - não correspondem exatamente à realidade. Aponta como sujeito da EJA o jovem ou adulto que carrega grandes expectativas em relação à escola.

Márcia Gomes, em sua dissertação *Educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileira*, defendida na PUC/RS, em 2004, buscou problematizar a relação entre arte-educação na Educação

de Jovens e Adultos (EJA) com a constituição de identidades étnico-raciais afrobrasileiras, apontando essa questão como desafio à formação de professores na EJA. Sua pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre e a coleta se deu por meio de entrevistas e observações. Nessa pesquisa, a autora reconhece os sujeitos da EJA como ponto de partida para as reflexões pedagógicas e, ainda, ressalta a necessidade de possibilitar na EJA o desenvolvimento das identidades culturais dos/as alunos/as.

O trabalho de Arlene Araújo Nogueira, *Educação de jovens e adultos: da formação do educador à aprendizagem do educando*, defendida da FACED, em 2005, revela que os sujeitos estudantes da EJA fazem parte de uma clientela específica, pois apresentam experiências pessoais e participação social diferenciadas dos demais alunos do ensino regular. O desenvolvimento do estudo foi efetivado através de pesquisa bibliográfica e investigação de campo (a autora investigou o processo de formação dos professores no município de Manaus), com abordagem qualitativa, técnicas de observação, entrevistas semi-estruturadas, questionários e história de vida.

Ester Figueiredo Araújo, em *O fazer pedagógico na formação do jovem e do adulto trabalhador – EJA*, trabalho defendido na FACED, em 2005, ressalta que a docência com pessoas jovens e adultas trabalhadoras é uma atividade que requer uma formação inicial e continuada específica dos profissionais. Objetivou desenvolver estudos, subsidiados pelos teóricos, para compreender a prática do professor que ministra aulas na EJA em Itacoatiara (Amazonas), nas zonas urbana e rural. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionários, entrevistas, grupo focal e história de vida. A autora parte do pressuposto que na EJA se encontra uma clientela que possui características próprias, diferentemente dos alunos que frequentam o ensino regular, pois se observa que essa clientela traz consigo a marca da exclusão social.

Em sua dissertação, defendida na PUC/PR, em 2006, Eneida Ribas teve como propósito analisar as políticas educacionais brasileiras da Educação de Jovens e Adultos, e, por isso, a intitulou *Políticas Educacionais e a Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo mediante a aplicação de questionários junto aos professores que atuam nesta modalidade de ensino, buscando-se identificar a formação inicial dos professores, suas condições de trabalho, sua formação específica para a atuação na EJA, bem como a percepção que possuem dos alunos e as

dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A autora defende que em razão das diversidades culturais, sociais e de idade dos alunos, a educação em EJA requer um preparo especial dos professores.

Penelope Priscila Peggion em sua dissertação “Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores”, defendida na USP, em 2006, desenvolveu uma pesquisa qualitativa que se define como estudo de caso. Teve como ponto de partida a Educação Escolar de Jovens e Adultos e a Formação de Professores na organização do trabalho pedagógico com Educação Matemática. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental de EJA, pertencentes à Coordenadoria Penha do Município de São Paulo. Estes, foram entrevistados com roteiro semi-dirigido e responderam a questionários. Concluiu que as práxis desenvolvidas nas escolas refletem uma oscilação entre o discurso teórico da formação inicial geral e continuada, e o espontaneísmo de suas práticas diante dos desafios impostos pela heterogeneidade característica dos alunos de EJA.

Também, o trabalho de Denise Dalpiaz Antunes, intitulado *Relatos significativos de Professores e Alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua Auto-Imagem e Auto-Estima*, defendido na PUC/RS, em 2007, trata-se de um estudo de caso numa abordagem quantitativa-qualitativa. Propôs-se verificar, através de entrevistas com professores e alunos, as Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e sua Auto-imagem e Autoestima. Os resultados da pesquisa revelaram que os alunos adultos: trazem para dentro da escola todas as suas vivências pessoais e que estas precisam alicerçar as práticas pedagógicas da EJA; em sua maioria, parecem ter construídas, do convívio social na infância, suas expectativas e motivações de aprendizagens; em sua maioria, vêem na escola a possibilidade de independência social, pois buscam na escolarização melhorias de emprego; têm sua professora como modelo cultural socialmente construído. Fica ressaltada a importância de uma formação continuada que revele renovadas práticas pedagógicas na EJA, alicerçadas nas vivências pessoais dos alunos adultos.

Silvia Braga Nogino em *Identidade Cultural e ensino de História em Educação de jovens e adultos*, trabalho defendido na UCP, em 2007, buscou analisar como vem sendo discutido o conceito de identidade cultural no ensino de História para jovens e adultos. A pesquisa envolveu uma investigação documental e a realização de entrevistas semiestruturadas, com participantes da formação de professores do Projeto da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de

Educação do Estado do Rio de Janeiro, tomando como referenciais teórico-metodológicos os estudos de Freire (1987), Burke (1991), Williams (2000), Laplantine (2006) e Hall (2005), na intenção de analisar as perspectivas identitárias do jovem e do adulto estudante de História, no processo de construção dos saberes escolares e não escolares desse sujeito.

Sylvia Messer, na sua dissertação, com título *A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo - rupturas e inovações*, defendida na UNIJUI, em 2007, enfocou a problemática da formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos e os reflexos disso na constituição do currículo desta modalidade de ensino no Brasil. O estudo envolveu a pesquisa de campo e bibliográfica, através do estudo da legislação pertinente, de literatura sobre a EJA e Educação Popular, bem como sobre as concepções do educador Paulo Freire e do psicanalista Michel Foucault. A partir disso, buscou investigar se na história da educação popular e da EJA, no Brasil, houve preocupação em propor uma organização curricular diferenciada para esses educandos, visando atender sua complexidade diferencial, tendo em vista a necessidade buscar novas e diferentes formas de objetivação e subjetivação que permitam aos professores e alunos o ver, pensar e agir no mundo de forma diferente do que faziam, através de um trabalho ético-político reflexivo.

Ao buscar o termo ‘educando’, nos resumos das dissertações e teses elencadas na primeira seleção, foram encontrados seis trabalhos, entretanto, apenas a dissertação de Sônia Maria Alves de Oliveira Reis trouxe em seu resumo alguma concepção de sujeito da EJA, com o título *A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação*, trabalho defendido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2009. A pesquisa teve como finalidade analisar se há, ou não, tensão entre dois tipos de práticas pedagógicas, as emancipatórias e as regulatórias, ao se “converter” a Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada. Para orientar a realização deste estudo, destacou Fávero (1983, 2006), Arroyo (2005, 2006), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1987, 1996), Santos (1997, 2000), dentre outros. A compreensão dos dados fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, com a utilização de diário de campo constituído a partir da observação nos espaços educativos e entrevistas. Os resultados da investigação reafirmam a necessidade de reflexão sobre: a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e

adultos; os modos de os professores lidarem com os educandos e com as práticas pedagógicas de EJA e; o movimento de tensão produzido nos grupos de diversas gerações. Por fim, esta análise sinalizou a necessidade de uma formação docente que contemple as particularidades da EJA, bem como os conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa emancipatória nos espaços e nos tempos da EJA.

Ao buscar pelo termo ‘sujeito’, foram encontrados mais de 15 trabalhos, mas a grande maioria descrevia em seus resumos os sujeitos da pesquisa. Apenas um trabalho, defendido na UFMG, em 2009, apresentou o termo relacionando-o ao sujeito da EJA, qual seja, a dissertação de Natalino Neves da Silva, *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. O trabalho teve como foco o cotidiano escolar de jovens negros/as da EJA em uma escola municipal de Belo Horizonte (MG) e, nesse contexto, buscou compreender alguns dos significados e sentidos atribuídos por esses sujeitos aos processos de escolarização construídos nessa modalidade de ensino, tendo como categoria empírico-analítica a presença cada vez mais frequente de adolescentes negros/as na EJA.

A partir da busca realizada com o termo ‘estudante’, apareceram cinco trabalhos, mas quatro já foram descritos anteriormente, por isso destaco aqui apenas a dissertação de Silvana de Castro Monteiro Baliviera, *Estratégias de ensino de leitura: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA*, defendida na PUC/SP, em 2008. A pesquisa visou contribuir para os estudos acerca do desenvolvimento da competência leitora de estudantes da EJA. O *corpus* analisado é formado pelas respostas dadas a um questionário aplicado a professores, de três escolas vizinhas, do município de São Paulo. Os resultados demonstram que a maioria dos professores não teve formação especializada para trabalhar com jovens e adultos e, portanto, não há consideração especial pelas especificidades etária e cultural desses estudantes. Propõe, então, a utilização de estratégias de ensino de leitura como um caminho para conseguir a desejada autonomia de jovens e adultos como leitores.

O termo ‘jovem’ apareceu em 90% dos trabalhos, sendo que aqueles que interessavam à pesquisa já estavam dentro da seleção realizada. A partir dessa busca, apenas um foi identificado, conforme meu objetivo: a dissertação de Vera Lúcia Machado da Silva, *Representações e saberes de professoras que atuam na educação de jovens e adultos em escolas municipais de Santa Maria*, defendida na

UFSM, em 2008. A autora procurou se aproximar das Representações e dos Saberes dos Profissionais da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas Escolas Municipais de Santa Maria (RS). O tratamento desse material foi conduzido por uma abordagem qualitativa, envolvendo as histórias de vida de três professoras colaboradoras. Utilizou como referência Castoriadis (1986), Tardif (2002) e Freire (1996). Nas representações sobre aluno de EJA, a pesquisa revelou que tanto o jovem como o adulto são considerados “excluídos”, por não terem frequentado a escola em tempo apropriado, ou, por se encontrarem há algum tempo distanciados do mundo letrado. Ambos demonstram timidez e dificuldades de expressão, oral e escrita. Os jovens vindos do ensino regular estão sendo considerados pela maioria dos professores, como “restos”, sendo inseridos, assim, na EJA por “indisciplina” ou “inadequação”. Dessa forma, manifestam pouco interesse e persistência. Os efeitos refletem-se, desta vez, com a exclusão dentro da escola. Os adultos, embora com mais dificuldades, voltam mais conscientes, pois precisam da escola para conservar ou ascender profissionalmente, assim como melhorar a própria qualidade de vida. Frente à essas questões impõe-se a formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos.

As buscas com os termos ‘aprendiz’, ‘indivíduo’ e ‘idoso’ não apresentam trabalhos articulados ao sujeito da EJA, assim como o termo ‘adulto’ aparece em todos os trabalhos, os quais se encontram inseridos na seleção já elaborada. Cabe destacar, ainda, que todos os trabalhos selecionados são dissertações, não tendo sido encontrado em nenhum resumo de tese a respeito de formação continuada de professores para EJA e/ou elementos específicos relacionados à concepção dos sujeitos estudantes da EJA.

Quanto aos referenciais teóricos utilizados nos 13 trabalhos, foi possível - a partir da análise de nove trabalhos na íntegra - identificar um conjunto de autores e obras que apareceram com maior recorrência.

Ao sistematizar esses dados foi elaborada um Quadro, com base nesses trabalhos selecionados. Entretanto, surgiu a necessidade de um novo refinamento, quando buscamos destacar os autores mais citados para as discussões de aspectos vinculados à formação continuada de professores e de concepção de sujeitos estudantes da EJA. No Quadro 4, a seguir, apresento os principais autores citados junto às obras e produções.

Quadro 5: Destaque aos autores com obras e produções mais citadas ao abordar concepções de sujeitos

Autor/a	Em quantos trabalhos aparece	Obra/Produção Acadêmica e Número de citações
1. Paulo Freire	8	Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos (2 vezes)
		Educação como prática da liberdade (1 vez)
		Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (5 vezes)
		Pedagogia do oprimido (2 vezes)
2. Miguel Gonzales Arroyo	4	A educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão (1 vez)
		Ofício de mestre. (1 vez)
		Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública (2 vezes)
3. Leôncio José Gomes Soares	3	As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos (1 vez)
		Diálogos na educação de jovens e adultos (1 vez)
4. Bernard Charlot	3	Da relação com o saber: elementos para uma teoria (3 vezes)
5. Stuart Hall	3	A Identidade Cultural na Pós-modernidade (2 vezes)
6. Maria Clara Di Pierro	2	Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (1 vez)
7. Carlos Rodrigues Brandão	2	A educação popular na escola cidadã (1 vez)
8. Marília Pontes Spósito	2	Juventude, pesquisa e educação. (1 vezes)
9. Marta Khol de Oliveira	2	Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem (1 vezes)
10. Juarez Tarcísio Dayrell	1	A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos (1 vez)
11. Paulo César Carrano	1	Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” (1 vez)

Fonte: Dados da pesquisa (levantamento feito a partir das dissertações disponíveis no Portal da CAPES). Elaboração própria.

Considero importante trazer, ainda que brevemente, algumas ideias dos autores mais citados nas produções selecionadas, na intenção de expor algumas articulações elaboradas nas pesquisas com os/as autores/as desse campo.

Diante do Quadro 4, anterior, fica evidenciado que Paulo Freire (1921-1997) e suas obras permanecem como um referencial importante nas produções da área de EJA. Ainda que as abordagens desse autor trabalhem uma concepção de educação de maneira geral, elementos relacionados à formação docente e compreensão dos sujeitos/educandos assumem centralidade em sua teoria.

Para Freire (1998), a pessoa é: autora e criadora da história e cultura, agente de transformação, um ser histórico, incompleto, inacabado, que se constitui humano na relação com o mundo e seus aspectos históricos, políticos e sociais, na convivência com as demais pessoas. Nessa perspectiva, Freire (2005) entende a educação como ato e processo sociopolítico por meio do qual as pessoas, mediadas pela realidade histórico-social, estão em relação dialógica umas com as outras e em permanente leitura analítico-crítica da realidade rejeitam todas as formas de opressão. Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, Freire (1998) destaca o papel do educando na medida em que não o concebe como passivo, pois, a relação entre educador e educando promove aprendizagem para ambos, de maneira que quem aprende, ensina, ao passo que quem ensina, aprende.

Numa linha de pensamento que se aproxima de Freire, Miguel G. Arroyo (1936 -) recebe destaque, pois sua concepção a EJA relaciona a EJA como responsabilidade do Estado e o educando como sujeito de direitos. Arroyo (2005) assenta suas compreensões na educação popular, e, por isso, também salienta aspectos vinculados à pluralidade cultural dos sujeitos, assim como enfatiza o papel da EJA na emancipação de educandos e educadores, submetidos a um projeto societário desigual e excludente.

Outro autor que recebe destaque é Leôncio Soares (da UFMG), pois suas produções versam sobre vários aspectos da EJA, dentre eles, a proposição e consolidação de políticas públicas educacionais na perspectiva da educação como um direito. A partir disso, estabelece discussões sobre o acesso e permanência dos estudantes, propostas curriculares, assim como a formação inicial e continuada dos professores para a EJA. O autor tem recebido destaque, ainda, pelo esforço em sistematizar as pesquisas e produções científicas referentes à EJA no campo educacional brasileiro. O sujeito estudante aparece em

Soares (2005) como um 'sujeito de direitos' e a formação de professores, como processo que necessita ter por base teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta.

Um dos autores que também aparece com frequência nos estudos em EJA é Bernad Charlot (1944 -), sendo provável que a aproximação de seus estudos à EJA ocorra por conta de seu objeto de estudo: a relação que os sujeitos constituem com o saber. As produções do autor buscam, numa vertente sociológica, analisar essa questão tendo por base a desigualdade social ante à escola. Para Charlot (2000) é necessário levar em consideração o sujeito, ultrapassando os limites impostos pelas tradicionais fronteiras entre a sociologia e a psicologia. Sobre essa análise, em outra produção, Charlot (2003) explica que a sociologia apresenta possibilidades de compreensão a respeito dos modos pelos quais o lugar ocupado pelo sujeito pode conduzi-lo ao 'fracasso escolar', enquanto a psicologia, ao se deter a aspectos da constituição do sujeito, acaba por marginalizar o fato de que algumas dificuldades podem ser mais recorrentes em determinadas classes sociais. Nesse sentido, enfatiza que as pesquisas em educação não podem se restringir às duas ciências por exigirem que se leve em conta a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, as diferenças sociais entre eles.

Stuart Hall (1932 -) também aparece entre os autores utilizados nos trabalhos selecionados. Esse autor é a base para estudos que discutem a questão das identidades culturais e o descentramento dos sujeitos na pós-modernidade. Segundo Hall (2005), o sujeito assume identidades diferentes em diversos momentos, pois as identidades não são unificadas e, portanto, revelam-se contraditórias, o que provoca seu deslocamento. Para o autor:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 09).

A partir da ideia de ‘sujeitos com identidades fragmentadas’ e suas relações culturais, observei que o autor é uma referência para os trabalhos selecionados que foram desenvolvidos na área da História integrada à Educação.

Ao longo dessa pesquisa, tratarei algumas abordagens que se apoiam em Maria Clara Di Pierro (USP) e Juarez Tarcísio Dayrell (UFMG). Cabe salientar que boa parte dos autores destacados não possuem como objeto central dos seus estudos os sujeitos da EJA, ou mesmo os processos de formação continuada de professores. Entretanto, suas contribuições foram fundamentais para o avanço das pesquisas no campo educacional brasileiro e, principalmente, da EJA.

Mediante a seleção desses trabalhos sobre a formação continuada de professores, foi possível observar que algumas questões aparecem relacionadas aos sujeitos da EJA, como: estudantes (clientela²²) com características específicas; o processo educativo que tem relação direta com o trabalho (educação de sujeitos trabalhadores); sujeitos que são marcados por uma trajetória de exclusão escolar e social (timidez, insegurança, baixa autoestima); sujeitos que precisam ter suas experiências e histórias de vida levadas em consideração no processo educativo; sujeitos que possuem objetivos definidos, o que geralmente lhes traz mais vontade de aprender, além disso, que vêm na escolarização uma possibilidade de ascensão social (inserção no mercado de trabalho ou mudança de posição).

Os sujeitos estudantes da EJA, ainda, diferenciam-se entre si por conta da idade, o que faz refletir diferenças intergeracionais, principalmente entre o jovem, adulto e idoso. Cabe destacar que essas questões hão de modificar os interesses desses sujeitos no processo de escolarização.

Perante tais categorias, elencadas a partir do levantamento realizado, evidencia-se a necessidade de estudo e maior aprofundamento sobre as concepções de sujeitos estudantes da EJA, principalmente como sujeitos de direito em relação a esse espaço educativo, compreendido em seus processos de construção sociais, questão apresentada a seguir.

Minhas análises corroboram aquelas feitas em uma pesquisa sobre os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) entre 1998 e 2008, por um grupo de estudos em EJA, vinculado à UFMG, na qual se buscou analisar os artigos (14

²² O termo clientela foi encontrado em vários trabalhos, o qual remete a um a perspectiva conceitual de educação como serviço prestado e não como direito social.

selecionados) que apresentavam como objeto a concepção de sujeitos estudantes da EJA.

Dias *et. al.* (2011) dividiu os trabalhos em dois grupos, um com os estudos empíricos, que dão voz aos sujeitos e permitem conhecer os estudantes, e o outro, com trabalhos que caracterizam os sujeitos de modo amplo, sem apresentar os pontos de vista dos estudantes.

Essas pesquisas se alinham à abordagem qualitativa e se distanciam de enfoques macroestruturais, por buscarem estudos localizados. Acrescenta, ainda, que, numa análise das produções na área, observa-se que as mesmas não dão conta de conhecer os sujeitos que realmente frequentam a EJA, pois estes são apresentados de forma abstrata, limitam-se às especificidades dos sujeitos, também identificadas em meu levantamento, sob três aspectos:

[...] a exclusão do processo de escolarização dito regular; ao recorte etário-geracional (condição de não criança); e a inserção subalterna no mercado de trabalho do aluno-trabalhador (DIAS *et.al.*, 2011, p. 50).

A construção teórica sobre o sujeito constitui uma categoria de análise para Dias *et. al.* (2011), que, a partir do estudo das produções sobre o tema, define cinco concepções de sujeito. A primeira está vinculada à capacidade de o indivíduo tornar-se o centro da ação social, quando a pessoa é livre e autônoma para agir socialmente. Noutra perspectiva, o sujeito aparece como alguém que se insurge contra a comunidade e o mercado, sendo capaz de criar sua própria história pessoal. Para os pós-estruturalistas, que trazem a terceira concepção de sujeito, este não pode ser entendido como categoria, pois não há sujeito fora de aspectos como cultura, linguagem, história e relações de poder. Há, ainda, uma quarta perspectiva, que possibilita pensar o sujeito em seu contexto sociocultural e situá-lo no campo da diversidade e diferença, de modo articulado às questões que envolvem as relações sociais de poder. Por último, percebe-se o descentramento dos sujeitos em abordagens teóricas pós-modernas, visto que ele deve assumir múltiplas identidades ao longo da vida.

Adiante, farei uma discussão a respeito das concepções de sujeitos estudantes da EJA na perspectiva de apresentar os elementos que me aproximam da abordagem sociocultural e, ao mesmo tempo, trazem substratos para a compreensão do lugar ocupado por essas concepções nos processos de formação continuada, desenvolvidos junto

aos professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

É importante refletir sobre o objeto de pesquisa, na intenção de identificar a concepção de formação continuada de professores, nesse estudo adotamos aquela apresentada por Marin (1995), na qual se entende que o processo formativo tem como centro o conhecimento, bem como a articulação da pesquisa com os saberes docentes.

A autora, ao mencionar concepções de formação continuada, defende o uso da expressão ‘educação continuada’ por acreditar que se demonstre mais ampla. Assim sendo, toma como referência Chantraine-Demilly (1992), que destaca a importância de continuidade na implementação dos processos formativos (ou seja, não deve haver interrupções nesse processo), pois somente assim podem consolidar-se como prática social mobilizadora de possibilidades e saberes profissionais. E, ainda, define que a atividade profissional dos professores refaz-se cotidianamente, por meio de processos educacionais formais ou informais - nesse sentido, o uso da terminologia ‘educação continuada’ reflete como esses processos podem auxiliar aos profissionais a participarem ativamente do mundo em que estão inseridos, incorporando todas as suas vivências no conjunto de saberes de sua profissão.

Diante disso, conforme defende Barreto (2006, p. 97):

[...] não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age. Quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz.

Barreto (2006), ao discutir a formação continuada de professores, define as diferenças entre os níveis de formação, o que auxilia a compreender que a formação desenvolvida junto aos professores da EJA na Rede aproxima-se do que ela denomina como ‘formação permanente’. Esta é a fase que na qual o professor analisa sua prática em contato com seus colegas, formadores e autores da área, sendo que esses movimentos tendem a fazer com que o professor compreenda melhor o

que faz e, ao mesmo tempo, busque elementos que possibilitem novas práticas pedagógicas.

Apesar de entender que todo professor aprende com seu próprio trabalho, é importante deixar claro que esse processo espontâneo não é suficiente nos processos de constituição da docência, pois esta envolve dimensões mais complexas. As relações teórico-práticas somente podem ser repensadas a partir do momento que o professor identifica suas representações e percebe que sua própria ação se apoia nelas. Somente a partir de então: “[...] é possível estimular o diálogo entre as diferentes teorias, a começar pela variedade presente no próprio grupo de formação” (BARRETO, 2006, p. 97).

Com a troca de experiências constatam-se as reais modificações das relações que se constroem na e com a docência, pois a formação continuada de professores, em minha compreensão, não prepara o professor para que depois ele coloque em prática o aprendido, mas, oferece possibilidades para aprender fazendo na medida em que se pensa sobre o que está sendo feito.

Arroyo (2006) segue nessa linha quando afirma que a formação docente para a EJA exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. O autor entende ser possível construir uma teoria pedagógica que se fortaleça a partir dos próprios processos de formação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, Freitas e Moura (2011, p. 103) salientam, ainda, ao pensar a formação de educadores da EJA, a necessidade de tomar como referência as “[...] especificidades, que os sujeitos dessa modalidade requerem e os fundamentos teórico-metodológicos que o ensino na referida modalidade requer e exigem”.

Na intenção de compreender as concepções de formação continuada da Rede, apresento a seguir os elementos e análises das entrevistas realizadas com os sujeitos²³ dessa pesquisa, buscando estabelecer algumas reflexões sobre a organização da formação continuada, o alinhamento à proposta da EJA na Rede, suas contribuições no atendimento às demandas dos professores e as articulações teórico-práticas promovidas.

²³ Relembro que, para preservar a identidade dos entrevistados, utilizei nomes mitológicos. Na intenção de facilitar a leitura dos capítulos quatro e cinco, acrescentei ao grupo dos formadores um ‘F-’ em frente ao nome do entrevistado; para Coordenadores/as dos núcleos de EJA inseri um ‘C-’; e, para os professores que trabalham nos núcleos de EJA, um ‘P-’.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE

Ao falar sobre a trajetória da formação continuada na Rede, Deucalião tomou como referência seu tempo de trabalho na mesma (19 anos). Afirmou que, como professor de geografia, participou de formações em um momento cuja preocupação central era a didática, mas que num segundo momento o foco passou a ser a seleção de conteúdos dentro da geografia como área do conhecimento.

Em sua opinião, essas discussões não deviam ser dicotomizadas, mas estar articuladas, de maneira que as formações continuadas precisariam ter como questões principais: qual o papel dos conhecimentos de cada área na formação do cidadão para o mundo que temos hoje, que desafios se apresentam aos professores e alunos diante da realidade enfrentada. O trabalho educativo da escola, nessa perspectiva, não detém apenas as discussões sobre a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, para ele:

[...] o desafio está em olhar para os sujeitos com os quais se trabalha, para a cidade no qual estamos inseridos, na intenção de identificar o papel do conhecimento na transformação desses contextos. (DEUCALIÃO, 2013).

Outra questão que se refere à formação continuada, destacada por Deucalião, foi a necessidade de o professor assumir responsabilidade por sua própria formação continuada. Em seu entendimento, o professor ao início de cada ano precisa definir suas metas, pensar no que precisa estudar/aprofundar para seu trabalho.

Quando procurei compreender o que o entrevistado quis dizer com “o professor deve se responsabilizar por sua formação continuada”, identifiquei que não se trataria de uma desresponsabilização da Rede e do DEJA²⁴ com a formação, mas da necessidade de o professor ser mais participativo do processo de formação, auxiliar na organização das mesmas, estudar temas específicos em grupos menores, socializar esses conhecimentos. Deucalião expressou uma concepção de formação quando revela certa angústia com posturas que fazem do professor um

²⁴ A EJA é coordenada pelo DEJA, que está subordinado a Diretoria de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino, esta conta com o apoio da Gerência de Formação Continuada que desenvolve as formações mais gerais em toda a Rede, mas as formações da EJA são pensadas e organizadas diretamente pelo DEJA.

‘consumidor’ da formação. Como discuti anteriormente, com base nas concepções de formação continuada de Barreto (2006), esse papel não possibilita movimentos de reflexão que possam gerar mudanças.

Costa, Costa e Freitas (2007, p. 66) auxiliam nessa reflexão quando apontam a autoformação como possibilidade para que o professor também exerça controle em relação ao seu desenvolvimento profissional, complementam que:

Quando nos deparamos com as exigências para a formação/atuação do/a profissional da EJA, constatamos a necessidade de encontrar novos formatos que superem a formação tradicional, reafirmando a necessidade de reconhecermos os/as professores/as como sujeitos produtores de saberes.

No entanto, é importante questionar: quais condições objetivas de trabalho são oferecidas para que esses professores possam, por iniciativa própria, desenvolver sua formação continuada? Como lhes são oportunizadas a participação de modo ativo da organização das formações junto à Rede?

Diante disso, Deucalião, afirmou que tem buscado compartilhar sua responsabilidade pela formação, trabalhando com os coordenadores, de modo que estes possam desenvolver formação continuada junto aos professores nos próprios núcleos. Ele sintetizou o que considera necessário para a formação continuada de professores da EJA na Rede: pensar uma formação sem divisões entre primeiro e segundo segmento; trabalhar o letramento em articulação às áreas do conhecimento; buscar discutir e compreender a contribuição das áreas do conhecimento na proposta de EJA da Rede; criar e fortalecer comissões (grupos de estudos) que se organizem por temas essenciais à EJA.

Dentre as temáticas e questões a serem aprofundadas, pensando a formação continuada dos professores, Deucalião destacou as seguintes:

Qualificação profissional; Deficiência e inclusão; Pessoas que concluíram o EF e EM, mas querem retornar porque afirmam não ter se escolarizado nesse período; Políticas de ações afirmativas; Sexualidade; Educação para relações étnico-raciais; Gestão democrática a partir da estruturação e fortalecimento dos conselhos; Integração entre os núcleos; Educação à

distância (DEUCALIÃO, 2013).

Nem sempre é possível abordar com profundidade os aspectos elencados acima, afirmou o Chefe do DEJA. Lembrou que o objetivo principal das formações continuadas é provar que é possível ensinar e aprender por meio da pesquisa. Diante disso, pautam-se em alguns desafios: evidenciar os princípios da pesquisa; desenvolver o letramento e a alfabetização a partir da pesquisa; repensar a intervenção/mediação pedagógica do professor. Ele retomou, ao falar da formação, elementos conceituais da proposta de EJA na Rede, conforme exposto no capítulo dois desse trabalho sobre a ‘Proposta Pedagógica’.

Ainda, numa reflexão sobre a formação continuada, Deucalião, estabeleceu relações entre o modelo de oferta da EJA e a formação continuada de professores. Ele considerou ambos engessados, com horários definidos. Em sua opinião tanto a EJA quanto a formação continuada precisam de maior flexibilidade, buscando oferecer escolarização ou formação aos sujeitos conforme suas possibilidades, respeitando as dimensões *lugar* e *tempo*. Costa, Costa e Freitas (2007, p. 69), destacando que o espaço escolar deve ser também pensado como ambiente de formação, entendem que:

A formação continuada, a gestão escolar e as necessidades dos/as professores/as devem estar articuladas. Não há que se impor modelos. É preciso procurar alternativas nas quais privilegie-se o pensar diferente. Práticas diferenciadas de formação continuada podem coexistir e enriquecerem-se mutuamente. Aliada a toda essa reflexão é válido lembrar que, para se produzir uma reflexão sobre a prática, é indispensável uma sólida formação [...], que irá possibilitar ao/à professor/a perceber as complexas relações existentes na sua prática pedagógica.

Ainda, numa reflexão sobre a formação continuada, Deucalião, estabeleceu relações entre o modelo de oferta da EJA e a formação continuada de professores. Ele considera ambos engessados, com horários definidos e, em sua opinião, tanto a EJA, quanto a formação continuada precisam de maior flexibilidade, buscando oferecer escolarização ou formação aos sujeitos conforme suas possibilidades, respeitando as dimensões *lugar* e *tempo*. Quanto a isso, parece que a falta de flexibilidade da formação continuada está relacionada também

ao seu financiamento, pois, segundo Deucalião, há dificuldades para contratação dos profissionais (externos da Rede) que desenvolvam as formações, principalmente nas transições das gestões municipais.

O Chefe do DEJA comentou que, hoje, a Rede conta apenas com o apoio de uma consultora para as formações continuadas centralizadas, oferecidas mensalmente aos professores do primeiro e segundo segmento. Não há um acompanhamento específico de consultoria aos núcleos, o que seria importante do ponto de vista da formação continuada.

Outra dificuldade, segundo Deucalião, está em encontrar formadores que conheçam a proposta da Rede e compreendam ‘a pesquisa como princípio educativo’. Apesar disso, ele salientou que, nos últimos anos, os formadores que participaram foram escolhidos por geralmente trabalharem concepções de educação nas perspectivas da sociologia e psicologia, e as quais não contradiziam a proposta da Rede. Deucalião esclareceu que, nas formações continuadas, os professores formadores trabalharam aspectos relacionados à: educação popular, com foco nos sujeitos de EJA e na diversidade; aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos jovens e adultos; e concepções de conhecimentos.

Sobre isso, Deucalião comentou que mantém atualmente uma consultora fixa, o que, em sua opinião, seria uma forma de assegurar a legitimidade da formação. Justifica que:

[...] ela conhece nosso trabalho e ao trabalhar práticas de letramento consegue estabelecer uma articulação com a pesquisa. Além disso, manter um formador garante uma continuidade, avanços nas discussões (DEUCALIÃO, 2013).

Nesse contexto, considero fundamental refletir sobre a necessidade do profissional externo à Rede que venha desenvolver as formações continuadas e conhecer a proposta de EJA que tem por base a pesquisa. Acredito que, por conta das demandas docentes, seja importante que o formador conheça um pouco do trabalho em EJA na Rede, mas este poderá trabalhar temas essenciais à EJA como educação para relações étnico-raciais, gênero, aspectos intergeracionais, juventudes, mundo do trabalho, entre outros, de modo a contribuir na formação continuada dos professores, mesmo tendo apenas uma noção da proposta da RME.

Ao buscar identificar temáticas das formações tive acesso apenas aos planos do corrente ano (2013), os quais estão organizadas conforme informações constantes no quadro a seguir:

Quadro 6: Formações continuadas oferecidas aos profissionais da EJA na Rede em 2013 (continua)

Público alvo e Periodicidade	Objetivo	Conteúdos Programáticos	Carga horária
Profs. Segundo Segmento, Coordenadores e Assessores Pedagógicos (encontros mensais).	Refletir sobre as práticas de letramento dos sujeitos da EJA na perspectiva da pesquisa como princípio educativo.	Especificidades da Modalidade EJA; Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização e Letramento; Leitura e Compreensão, Práticas de letramento no Segundo Segmento;	40h
Auxiliares de Ensino (encontros mensais).	Refletir sobre as dimensões pedagógicas do trabalho do auxiliar de ensino frente às especificidades da modalidade e os sujeitos ao qual ela destina, bem como, capacitar estes profissionais para o desenvolvimento dos procedimentos administrativos desenvolvidos nos Núcleos e Polos Avançados de EJA.	Atribuições e competências do Auxiliar de Ensino; Rotinas e procedimentos administrativos; Sujeitos da EJA; A proposta teórico-metodológica da EJA na Rede Municipal de Ensino; Educação para Relações Étnicas Raciais; Ambientação no Software Linux; Sistematização e Armazenamento de Dados Educacionais; Reflexões sobre a prática pedagógica e o trabalho coletivo na EJA; Exploração pedagógica da biblioteca e sala informatizada. TT	40h
Coordenadores dos Núcleos (encontros bimestrais).	Refletir sobre os desafios da gestão administrativa e pedagógica da EJA, frente às especificidades desta modalidade da Educação Básica, os princípios e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.	Especificidades da EJA no contexto da Educação Básica; Constituição da Docência na EJA; Os princípios norteadores do fazer pedagógico na EJA da Rede Municipal de Ensino; Desafios para o trabalho coletivo e a gestão democrática; o planejamento estratégico como ferramenta de gestão.	20h

(continuação)

Público alvo e Periodicidade	Objetivo	Conteúdos Programáticos	Carga horária
Profs. Primeiro Segmento, Articuladores Pedagógicos, Mediadores dos Círculos de leitura/escrita e Assessores Pedagógicos (encontros mensais e/ou quinzenais).	Refletir sobre as práticas de leitura e escrita na EJA e os desafios para a alfabetização de Jovens e Adultos.	Especificidades da Modalidade EJA no Ensino Fundamental; Os sujeitos da EJA; Alfabetização e Letramento; Práticas de Leitura e Escrita no Primeiro Segmento da EJA.	48h

Fonte: Departamento de EJA da Rede Municipal de Ensino (2013).

Diante dessa descrição, é possível verificar que o tema ‘Sujeitos da EJA’, com foco nos estudantes, está presente no planejamento das formações dentre objetivos e/ou conteúdos programáticos, com exceção da formação direcionada exclusivamente aos coordenadores.

Uma das alternativas encontradas, em função da ausência de registros, para compreender melhor a trajetória nos últimos anos da formação continuada de professores, foi entrevistar as profissionais que participaram ou participam atualmente desse processo como formadoras. A partir das entrevistas, foram criadas categorias de análise que me possibilitaram compreender o perfil das professoras - já exposto no capítulo que trata dos sujeitos da pesquisa -, que desenvolveram ou desenvolvem algum tipo de formação continuada junto aos professores da EJA na Rede, bem como suas percepções a respeito desse processo.

4.2 AS FORMADORAS E DEMANDAS DA REDE AO PROCESSO FORMATIVO

Ao serem questionadas sobre como se deu a inserção na Rede, afirmam que, por conta de trabalhos desenvolvidos em outras instituições ou pelas próprias pesquisas de mestrado e doutorado que desenvolveram ou orientaram, acabaram recebendo convite de participação dos profissionais vinculados a SME.

As professoras formadoras salientaram que não conhecem o planejamento da proposta de formação continuada direcionada aos professores de EJA da Rede - com exceção de F-Selene (a consultora permanente da Rede) -, mencionando que apenas recebem os convites e vão oferecer de modo pontual suas contribuições, a partir dos temas gerais apresentados pelos profissionais que organizam os encontros. Mas, ainda assim, mesmo a F-Selene, afirmou que trabalha aquilo que a Rede solicita em relação aos temas de sua área de formação (alfabetização, letramento, pesquisa e avaliação):

o tipo de formação tem a ver com o que propõe o trabalho, a metodologia depende, em geral a coordenação da EJA a define, ficamos atrelados a isso. (F-SELENE, 2013).

Ao buscar identificar como elas desenvolvem as formações, uma das professoras, F-Náíades, respondeu que não trabalhava com palestras,

mas somente com oficinas, justamente por sua concepção de que “ninguém ensina nada a ninguém”, de que os sujeitos aprendem nas relações constituídas. Por isso as oficinas são realizadas com grupos de no máximo 45 (quarenta e cinco) profissionais. No seu trabalho, a F-Náiades afirmou que a proposta consiste em partir dos desafios que emergem da prática, para, então, serem tratados temas específicos. Segundo ela, a Rede convida para participar das formações sem delimitar um tema:

são ementas muito gerais, cabe tudo ali dentro, [...] eu organizo o trabalho de acordo com minhas escolhas, a Rede sempre deixou isso em aberto. Pelo menos eu sempre fiquei muito livre quanto a isso, não sei como são os outros. (F-NÁIADES, 2013).

Outra professora, F-Diana, afirmou que participou aproximadamente três vezes da formação, fez algumas falas mais pontuais, buscou não conduzir os encontros como palestras, mas revelou que sentiu dificuldades, pois em todos os momentos a formação tinha de ser desenvolvida em um auditório com quase 100 (cem) pessoas. De acordo com essa professora:

[...] isso exigiu que ao início dos encontros estabelecêssemos acordos com os professores na intenção de abordar aspectos pertinentes a suas práticas pedagógicas de modo articulado ao que a Rede propunha para aquela formação. (F-DIANA, 2013).

A professora F-Orítia, afirmou que, ao ser convidada para as formações, propunha dinâmicas em que se pudesse no momento inicial promover uma formação teórica, de modo que, em seguida, o professor pudesse fazer uma articulação disso com sua própria prática no núcleo, a partir da interação com os sujeitos estudantes da EJA, e, num terceiro momento, de modo coletivo, se avaliaria esse processo. Por isso ao ser convidada pela Rede afirmou que:

[...] apresentávamos a proposta de realizar com os professores no mínimo três encontros, para que se trabalhasse a parte teórica junto aos professores, depois eles pudessem realizar um

trabalho no núcleo com os jovens e adultos, na parte final nos encontraríamos para discutir e avaliar o que haviam feito. (F-ORÍTIA, 2013).

Com essa metodologia, F-Orítia afirma que toda formação alcança o estudante, diferente de uma palestra que trabalha algo específico sem se ater à continuidade e profundidade da formação continuada.

A professora F-Selene, sobre esse aspecto, segue na mesma linha de F-Orítia, ou seja, busca não desenvolver palestras, pois entende que a formação continuada exige um acompanhamento constante e sucessivas avaliações do processo, mas afirmou que, ao desenvolver as formações, o tipo e a metodologia que adotou esteve alinhada a proposta definida pela Rede. Como está há mais tempo na Rede (13 anos), a professora percebe que o trabalho varia de acordo com os gestores administrativos e políticos, destacando que:

[...] houve momentos de formação mais intensa com encontros regulares que envolviam todos os profissionais da EJA, já passamos por períodos com uma ou duas formações anuais apenas, estas apresentam um grau de efetividade muito menor, por que um encontro ou outro, não possibilita reflexões a partir das práticas, não se tem um retorno de como as formações refletem no cotidiano do educador e dos estudantes, não há uma aproximação ao contexto escolar. (F-SELENE, 2013).

Na fala das formadoras entrevistadas apareceu a necessidade de se pensar formações que tenham continuidade e sejam planejadas, envolvidoras dos/as próprios/as formadores/as. Sobre essas duas questões, as formadoras teceram algumas críticas:

[...] eu vou ser sincera, nem sempre foi possível terminar essas formações, geralmente os últimos encontros eram cancelados, a formação sofre com a mudança de políticas, acaba se tornando fragmentada, se tornava uma grande dificuldade, acabava virando palestra. [...] a formação continuada de professores que por falta de investimento sofre rupturas e se consolida como algo fragmentário. (F-ORÍTIA, 2013).

Não tem uma frequência de minha participação, ano passado, por exemplo, acho que trabalhei umas seis vezes. [...]. Então tem assim certa organização, eu imagino que tenha um planejamento, mas não sei dizer como é elaborado. (F-NÁIADES, 2013).

Minhas experiências nesses momentos foram muito ricas, mas logo apareciam as barreiras [...], como: pouco tempo de formação para atuação na EJA; rotatividade dos professores, que contratados em caráter temporário fazem com que cada ano inicie tudo do 'zero'; parece que a EJA é aquela coisa pendurada no organograma da educação, sem identidade, tratada sem prioridade. (F-DIANA, 2013).

Nessas últimas falas acima são visíveis alguns elementos essenciais à formação continuada de professores. Barreto (2006) ajuda nessa compreensão quando expõe a formação como espaço privilegiado de reflexão da ação, tendo em vista a melhoria dessa a própria ação, mas que é um processo com muitas exigências, sendo a primeira delas – conforme a autora - a cumplicidade entre professor e formador, o que implica em ‘relações de confiança’. Somente a partir disso será possível tomar uma prática como objeto de análise, “expondo suas conquistas e fragilidades, admitindo fracassos e inseguranças”, mesmo que estejamos inseridos numa sociedade que culturalmente “valoriza exageradamente o sucesso” (BARRETO, 2006, p. 100). Nesse mesmo sentido, Laffin (2013), numa pesquisa desenvolvida a partir da formação de um grupo de professores da EJA, aponta que os sentidos das práticas pedagógicas educativas podem ser melhor explicados a partir dos seus próprios limites e possibilidades, identificados por meio de um processo sistemático de reflexão sobre as mesmas.

Como segunda exigência, Barreto (2006) destaca a importância de contar com formadores que, “além de ter competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo”. Numa terceira exigência, apresenta que o trabalho de formação demanda tempo, segundo ela:

Há muitos e diferentes dados em relação a essa questão. Mas, é difícil encontrar quem afirme que,

em menos de um ano, a formação propicie a autonomia desejável ao educador. Os trabalhos de formação que mais nos deixaram felizes por participar de sua realização aconteceram em períodos superiores a dois anos de encontros constantes e regulares (BARRETO, 2006, p. 101).

Além disso, para Barreto (2006), a formação continuada na dimensão de seu planejamento exige espaço e horário bem definidos, ou seja, faz-se necessário garantir um lugar para o grupo reunir-se, que disponha de materiais para as atividades educativas. A programação das atividades de formação continuada com antecedência, regularidade, organizadas de modo que oportunizem troca de experiências e reflexão, levando em consideração as condições, ou as próprias jornadas de trabalho dos professores, asseguram a credibilidade desse processo.

4.3 DEMANDAS FORMATIVAS NA REDE: O OLHAR DOS PROFESSORES E COORDENADORES

Ao identificar a inserção dessas formadoras na Rede, suas concepções de formação continuada e a maneira como buscam desenvolver seu trabalho, alguns elementos destacam-se, sendo o principal deles a necessidade de promover articulação teórico-prática nas discussões e reflexões oportunizadas nas formações. Ghedin *apud* Laffin (2013, p. 149) auxilia no entendimento dessa questão quando, ao trabalhar as mediações realizadas na relação com o saber teórico e prático, expõe que:

[...] o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

Diante disso, a formação continuada não pode perder de vista o conceito de práxis como elemento de articulação e superação da dicotomia entre produção intelectual e manual, ou ainda, como expõe Costa, Costa e Freitas (2007, p. 58), “o conhecimento de como se desenvolve a práxis docente, [...] e como se desenvolvem as relações entre os diferentes saberes construídos e a práxis docente”. A práxis

aqui entendida, com apoio em Costa, Costa e Freitas (2007), como dimensão do trabalho educativo que possibilita criar e transformar a realidade, desde que se apresente como comprometida, reflexiva e dialógica.

Com uma compreensão semelhante, Deucalião afirmou que um dos pressupostos da formação continuada proposta pelo DEJA é a reflexão sobre a prática. Os coordenadores concordam que é essencial à formação continuada de professores tomar como referência a prática, e, portanto, o trabalho com base na proposta de EJA da Rede – pesquisa como princípio educativo –, na qual os professores precisam partir dos interesses apresentados pelos sujeitos estudantes. Nessa relação, do trabalho com a pesquisa e de reflexões sobre a prática, todos/as os/as coordenadores/as entrevistados apontam que a própria compreensão dos sujeitos como estudantes precisa ser o eixo central da formação continuada. Os recortes a seguir demonstram tais percepções:

Trabalhar essa compreensão de sujeitos da EJA é essencial, [...] já possuem uma vivência fora da escola, por isso tem que haver um trabalho de conscientização junto aos professores para que estes compreendam a trajetória desses alunos. Por isso na EJA da Rede é preciso haver um amparo e esclarecimento ao professor, se não há, o professor entra em crise, ele não foi preparado para isso. (C-ÍRIS, 2013).

[...] precisa trabalhar a compreensão dos sujeitos da EJA, porque um professor que não tem formação e vem trabalhar com uma proposta diferenciada não dá conta, acaba caindo nas práticas do ensino regular. [...] buscamos mostrar o quão importante é o sujeito nessa proposta, partimos do seu interesse. [...] passei a ter outra concepção de educação, hoje não me vejo trabalhando nos moldes do ensino regular, tradicional, que não leva em consideração o sujeito, ele tem retirado seu direito de dizer o que quer estudar. (C-ACAMAS, 2013).

[...] é sempre importante discutir quem são os sujeitos de EJA de forma mais ampla, pois muitos professores chegam na expectativa de trabalhar com adultos, que vão se sentar, ter interesse nas

aulas. Mas esse adulto é alguém que traz muitos problemas em relação ao letramento, com escolarização frágil. [...] Trabalhar com os jovens é diferente, exige mais energia. Nas formações continuadas de dois ou três anos atrás, discutíamos mais a questão da 'juvenilização'²⁵ da EJA, esse ano não houve essa discussão. (C-HEBE, 2013).

Portanto, o maior desafio apontado pelos coordenadores é o de possibilitar aos professores discussões e reflexões que oportunizem a modificação das práticas disciplinares adotadas no ensino regular. Nessa compreensão, C-Íris destacou a importância de romper com o imaginário de 'aluno ideal', pois na EJA os sujeitos apresentam trajetórias de vida diferenciadas, o que exige um trabalho dentro das possibilidades deles, oferecendo-lhes o direito de estudar e aprender. C-Íris complementou que trabalhar na EJA requer o rompimento de barreiras, a desconstrução de preconceitos, pois existe uma parcela grande de alunos jovens que consomem drogas ou já cometeram delitos.

Os professores, com esse mesmo entendimento sobre a necessidade de articulação entre aspectos conceituais e saberes provenientes da prática docente, consideram que, na formação continuada, as trocas de experiências oportunizadas são os momentos de maior relevância, a exemplo do que uma das professoras entrevistadas salientou:

A troca de experiência durante a formação é uma das coisas mais válidas, porque na EJA, e na educação em geral, não precisamos criar modelos, não existem fórmulas a serem aplicadas, cada um tem seu contexto, está inserido numa realidade. Por isso considero que a troca de experiência seja mais importante, saber como os professores agiram em determinadas situações, o que deu ou não certo, é o que contribui com a formação de professores (P-LUA, 2013).

²⁵ A juvenilização na EJA conforme Furini, Durand e Santos (2011) é definida como um fenômeno que ocorre devido à significativa presença de grupos etários entre 15 a 29, de acordo com indicadores do INEP (2006) os jovens compõe 66% dos estudantes de EJA. As autoras acrescentam que “histórica e socialmente a juventude vem sendo compreendida como uma fase de vida construída [...] e modificada conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Dada a condição plural e diversificada, não se trata de termos uma juventude, mas juventudes” (FURINI, DURAND, SANTOS, 2011, p. 153).

Outra professora, P-Maia, entende que as formações precisam retomar aspectos essenciais da EJA - como, por exemplo, sua dimensão histórica no Brasil -, para a compreensão de seus alicerces e pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos. Quanto a isso, apareceu nas falas dos professores, assim como nas dos coordenadores, que é preciso haver uma formação voltada ao trabalho educativo a partir da pesquisa, que exija compreensão do sujeito estudante da EJA e o rompimento de uma concepção educacional que tem por base um planejamento linear, um currículo fragmentado com foco em avaliações e resultados.

Um dos professores, P-Áquiles, chamou a atenção para a necessidade de discutir, nas formações, os resultados obtidos, a partir dessa metodologia adotada da Rede, pois, segundo ele, não são avaliados.

Ficou claro, também, um descontentamento por parte dos professores que têm maior experiência em EJA e mais participações na formação continuada, pela falta de avanços acarretada por conta da inserção, todos os anos, de novos professores contratados em caráter temporário. Em relação a essa questão P-Maia argumenta:

*Quando entrei na EJA, achei muito interessante, mas **hoje vejo que não há continuidade, em relação aos temas e propostas.** Por exemplo, ano passado, trabalhávamos com as áreas do conhecimento dentro da pesquisa. **Esse ano já mudou o foco.** [...] é preciso haver alguma estratégia que defina essa formação em longo prazo, a partir das questões: o que se quer para a EJA? Quais são os objetivos? Qual o perfil do professor para atuar na EJA? [...] **precisamos avançar e aprofundar mais as discussões.** Às vezes a **organização também prejudica as formações**, ano passado nós não tínhamos acesso com antecedência aos textos que seriam discutidos nas formações, os textos acabavam sendo lidos no próprio encontro em grupo, isso deixava **os professores sem condições de debater e argumentar**, muitas vezes. [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).*

Na opinião de uma das professoras, P-Egina, há maior

necessidade de privilegiar as discussões envolvendo as diversidades contempladas no cenário da EJA. Aliás, essa é uma questão constantemente debatida no campo da educação, em especial, da EJA. Trata-se da diversidade entendida não somente como elemento curricular, mas como substrato de práticas educativas articuladas às realidades vivenciadas por esses jovens e adultos.

Oliveira (2009) trabalha a diversidade na EJA associada aos contextos nos quais ela se desenvolve, pensando na pluralidade dos sujeitos. Pela perspectiva da autora, a EJA reúne sujeitos com histórias de vida e marcas identitárias semelhantes e, ao mesmo tempo singulares, portanto, a diversidade fica ligada às relações pedagógicas tecidas no encontro das experiências com:

a desigualdade de oportunidades; a negação do direito à educação e à formação; jornadas duplas ou triplas de trabalho; o desemprego ou subemprego; as lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; [...] a luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos a quem a EJA se destina. (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

Quando as professoras P-Áquiles e P-Maia referiram-se à necessidade de discutir a EJA no contexto da diversidade, apontaram uma possibilidade de aprofundamento dos aspectos teóricos e metodológicos nas formações continuadas desenvolvidas. O fragmento da entrevista de uma das professoras expressa, com maior clareza, o que os outros dois professores com mais experiência na EJA da Rede, também salientaram:

[...] as discussões não avançam, principalmente para os professores que já conhecem a EJA, as formações acabam tonando-se repetitivas e até um tanto frustrante. (P-EGINA, 2013).

Convém retomar, nesse ponto, alguns recortes das entrevistas às formadoras, pois ficou apontado, com maior ou menor ênfase, que a ausência de continuidade das formações continuadas na Rede não contribui de modo efetivo com a formação docente. Para além disso, a fragmentação gera incoerências e falta de profundidade dos estudos e reflexões. Frente a isso, uma das formadoras ampliou a discussão e revelou certa angústia diante do contexto educacional brasileiro,

principalmente no que se refere à formação inicial ou continuada de professores para atuação na EJA. Sobre essa questão, Freitas (2010, 2011), em suas pesquisas, busca evidenciar a marginalização nos currículos das instituições de Educação Superior das disciplinas que habilitam os professores para docência na EJA, Freitas e Moura (2011, p. 102) alegam que há um:

[...] silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem a docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores.

Uma das formadoras salientou que nem sempre as lacunas deixadas pela formação inicial oferecida aos professores, podem ser trabalhadas nas formações continuadas, e quando se dirigiu à organização da formação na Rede afirmou que:

[...] é super contraditório promover formação, discutir aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos dessa maneira, os próprios professores, sujeitos dessa formação, não podem ser considerados em suas particularidades, essas formações com grandes grupos trazem invisibilidade aos sujeitos. (F-DIANA, 2013).

A formadora referiu-se às formações na Rede das quais participou e que foram organizadas como grandes palestras, com grupos de 100 professores. Isso, na opinião de F-Diana, revela a promoção de formações que não priorizam a continuidade, tampouco leva em consideração um formação que oportunize, aos professores, mudanças de suas concepções e práticas.

A esse respeito, Barreto (2006) tem uma contribuição interessante, quando afirma que as formações oferecidas aos professores precisam ser consonantes às propostas curriculares e pedagógicas desenvolvidas junto aos próprios estudantes. Salienta que, muitas vezes,

quem trabalha com formação faz uma crítica à *educação bancária*²⁶, mas acaba incidindo em práticas que só legitimam a passividade de quem ‘recebe’ a formação. O professor, no entanto, precisa ser o participante dessa formação, precisa trazer para o foco das discussões suas experiências e percepções, pois só nessa relação dialética torna-se possível estabelecer um diálogo com os professores que leve a reflexões e novas aprendizagens.

Nesse viés, convém questionar até que ponto as formações oferecidas pela Rede coadunam com sua proposta pedagógica, de ‘pesquisa como princípio educativo’? Como são compreendidos os sujeitos da formação continuada, nesse caso, os professores da EJA? Os interesses dos sujeitos da formação constituem-se como elementos centrais das formações?

Com o intuito de pensar sobre essas questões, em especial sobre a última – como são considerados os interesses dos professores como sujeitos da formação continuada –, busquei, nas entrevistas, investigar quais são as demandas formativas mais específicas apresentadas pelos professores, na concepção das formadoras, e, de modo paralelo, procurei observar como as mesmas são atendidas, na visão dos/as próprios/as professores/as.

No que se refere às demandas apresentadas por coordenadores e professores, as formadoras destacaram que os temas são definidos pela SME e, em virtude disso, observaram que nem sempre as temáticas discutidas estão de acordo com o demandado pelos/as professores/as. Duas formadoras sugeriram que as escolhas deveriam estar vinculadas às concepções políticas e pedagógicas da Rede, embora nenhuma delas mencionou conhecer efetivamente a proposta de EJA da Rede.

Diante do observado, durante as formações, pelas formadoras as demandas dos professores circundam as seguintes temáticas:

violências; relação de entendimento com o educando; como lidar com o jovem e adulto na sala de aula tendo em vistas suas especificidades (cansaço, trajetória de vida, histórico de

²⁶ A concepção de ‘educação bancária’ em Freire (1992) figura como instrumento ideológico da opressão, portanto, caracteriza-se por relações essencialmente narradoras entre um sujeito narrador, o educador, e objetos ouvintes, os educandos; também por falar da realidade como algo estático, fragmentado e completamente desarticulado da experiência existencial dos educandos. A educação é vista como o ato de depositar, enquanto o homem é considerado um ser moldável, e tem nessa perspectiva legitimada sua mentalidade de oprimido; não reflete sobre a situação que o oprime.

insucesso escolar). Já as demandas provenientes dos coordenadores se referem à relação do aparelho escolar com a comunidade na qual se insere; e ainda, as relações interpessoais. (F-NÁIADES, 2013).

De acordo com F-Diana, as demandas dos professores sempre tinham relação com as mazelas presentes no campo educacional brasileiro, que repercutem na dimensão regional/local, como: as condições de trabalho, a rotatividade dos professores que possuem vínculos temporários de emprego, dentre outros. Na percepção da F-Orítia, as demandas eram apresentadas de modo um tanto confuso, envolvia certa angústia dos professores e coordenadores, mas, em geral, estavam voltadas para a drogadição, problemas comportamentais dos jovens e as violências.

Para F-Selene as demandas dos professores que atuam no primeiro segmento estão relacionadas ao:

[...] processo de alfabetização, ao trabalho com grupos heterogêneos e a abordagem de conteúdos da área da matemática. Para o segundo segmento, as demandas a preocupação com a apropriação da língua escrita (leitura, interpretação e produção textual) relacionada ao desenvolvimento do trabalho com a pesquisa. (F-SELENE, 2013).

Perguntei às formadoras como a coordenação de formação continuada da EJA delimitava os temas a serem trabalhados e definia a abordagem sobre os sujeitos estudantes. Nas respostas, elas demonstraram não ter clareza sobre como os temas que são escolhidos pela Rede. F-Orítia entende que essas definições nem sempre são demandas específicas dos professores e, em sua opinião, as formações continuadas são desenvolvidas em alinhamento à proposta de EJA da Rede, além disso, demonstram similitudes às problemáticas vivenciadas no campo da EJA em âmbito nacional.

Segundo F-Náíades, as ementas propostas para as formações são generalistas e bastante flexíveis, o que possibilita que cada formador leve sua própria concepção para as formações continuadas. Já para F-

Selene, não há a flexibilidade mencionada por F-Náíades, pois, em sua percepção, o Departamento de EJA da Rede repassa o tema para a Secretaria de Formação Continuada, que contata os/as formadores/as. Destaca que são temas bem variados, porém delimitados. F-Selene salientou que existe também um movimento por parte dos professores, junto à Rede, em busca de formação continuada sobre algum tema específico.

As demandas de formação emanadas dos professores são atendidas pelo DEJA, segundo os coordenadores, mas os próprios professores apontam algumas contradições sobre essa questão, ao afirmarem que nem sempre suas reivindicações são atendidas.

De acordo com P-Áquiles, a proposta oficial da SME segue um viés, ao passo que a formação continuada, outro. Em sua opinião, isso ocorria por conta da influência de um grupo de professores efetivos na Rede que compõem o corpo docente da EJA, pois esse grupo participou da elaboração da proposta pedagógica atual, criada há dez anos e, portanto, a defende sem muitas reflexões sobre seus limites. Quando questionei se essa desarticulação não era identificada pelo DEJA, coordenadores e professores, afirmou que sim:

[...] mas às vezes até por desconhecimento ou medo de se posicionar em relação a isso, nada acontecia. É importante esclarecer que a formação continuada tomava esse viés por conta da influência de um grupo de professores de EJA efetivos da Rede (aproximadamente 10%). Então há esse conflito entre a SME e esse grupo de professores, a Secretaria não consegue promover mudanças, por conta da luta deles. [grifos nossos] (P-ÁQUILES, 2013).

Apesar desse conflito não ser apontado pelas outras professoras, P-Egina e P-Maia acreditam que, embora se tenha buscado essa articulação entre a proposta da Rede e a demanda dos professores, as formações podem melhorar em vários aspectos. P-Maia, P-Egina e P-Lua, com exceção de P-Áquiles, consideraram que as formações continuadas têm contribuído, mesmo que em alguns momentos não atendam às expectativas dos professores de EJA da Rede. Uma delas afirmou que as formações:

[...] contribuem no sentido de que sempre conseguimos estabelecer reflexões a partir

*daquilo que se ouviu ou discutiu. Mas é como eu falei, sinto falta de ter vínculos mais concretos, de ouvir o que acontece em outros núcleos, de expor e **dialogar** sobre as nossas dificuldades, de **avançar** mesmo.* (P-EGINA, 2013).

Outra professora, que está há menos tempo na Rede (iniciou em 2013), afirmou que as formações contribuem muito com seu trabalho, mas ao ser indagada se há articulação entre as discussões promovidas nas formações e as realidades vivenciadas nos núcleos, expôs que nem sempre percebe essa relação, tendo respondido que:

Um pouco. Acredito que isso aconteça mais na reunião entre coordenadores e Departamento, até porque nas reuniões de professores temos muita gente, e se cada um for reclamar do seu problema, não avançaremos. (P-LUA, 2013).

Ainda, sobre as formações e o atendimento às demandas, as professoras P-Maia e P-Egina lembraram que ainda é preciso ouvir mais os professores e respeitar suas opiniões, porque nem sempre as aberturas são oferecidas para discussão:

*No primeiro encontro desse ano eles fizeram uma formação e tentaram ouvir aos professores, mas **ao expor algumas opiniões, os professores eram rebatidos**. Acho que os coordenadores e o DEJA **precisam ouvir aos professores e aceitar aquilo que for possível**, não usar os momentos de abertura para expor e defender suas próprias ideias. Uma demanda dos professores era por **formações que possibilitassem a interlocução**.* (P-MAIA, 2013)

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de maior diálogo nas formações. Um dos aspectos que chamou atenção na entrevista dos/as três professores/as que trabalham há mais tempo na Rede, referiu-se às dúvidas e críticas sobre a proposta de EJA, já que em determinados momentos indicaram que as formações continuadas seguem na direção de manutenção da própria proposta, o que parece inviabilizar o debate e reflexão sobre a mesma. Com relação à essa questão Barreto (1998, p. 61) alerta que:

A educação é sempre política. [...] não existe educação neutra, numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios. É impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos estes grupos sociais. Ela está sempre a favor de alguém e, por consequência, contra alguém.

No tocante à formação continuada dos professores, também identifiquei como necessário pensar sobre o processo educativo na EJA no sentido da escolarização como possibilidade de inserção social, ou seja, sobre o fato de que a formação de professores precisa envolver discussões a respeito da função social da escola. Entendo que a educabilidade e sociabilidade dos sujeitos estudantes ou professores transcende o espaço escolar, entretanto, a dimensão *escolarização* precisa fazer parte das discussões relacionadas à formação de professores na EJA. Primeiro, por se constituir como base das políticas públicas educacionais nesse campo e como conquistas legais, segundo, porque a escola, como instituição educativa, possui a especificidade de “divulgação de saberes universais e sistematizados” (CHARLOT, 2013, p. 118).

Essa também é uma das questões que transitou nas falas dos entrevistados, posto que, em alguns momentos, a EJA aparece como processo a ser desenvolvido em diversos (e quaisquer) espaços, por isso precisando de maior flexibilidade para um trabalho educativo adequado às necessidades dos sujeitos estudantes.

Contudo, essa visão pode acabar deixando de levar em consideração, em alguns momentos, as especificidades da escolarização, a importância da inserção no espaço escolar desses sujeitos estudantes e as relações que nele serão construídas – com o saber, com os conhecimentos e com os próprios sujeitos inseridos no contexto. Sendo assim, alguns professores reclamaram a ausência de discussões nas formações continuadas que deixem mais claros esses aspectos dentro da proposta da Rede em relação à EJA como escolaridade.

Quando me refiro à dimensão da escolarização como elemento do processo de formação continuada dos professores da EJA, penso na escola como instituição responsável pela oferta da Educação Básica e nesta como um direito. Sem pretender reproduzir discursos apreçados no campo educacional brasileiro, desde o final do Império e início da

República, que atribuem à escola um caráter preparatório, propedêutico, numa lógica mercantil e excludente, corroboro com a ideia de Arroyo (2003, p. 124):

Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte, uma chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direitos e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica.

Com esse entendimento, busco em seguida discutir a concepção de sujeitos estudantes trabalhada nas formações continuadas, que se revela como ponto essencial das formações, conforme apontam o responsável pelo DEJA, coordenadores/as, formadoras e professores/as de EJA na Rede.

5 COMPREENSÕES SOBRE OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA

Em legislação vigente, desde a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, temos definições um pouco mais claras sobre os sujeitos da EJA, no que se refere aos seus direitos e ao que o Estado deve prover a esses estudantes no âmbito da educação. Além disso, as características ou especificidades que precisam ser respeitadas, ao se pensar na escolarização para esses sujeitos, ficam melhor delineadas em relação ao que propõe em caráter geral a LDBEN/9394/96.

O art. 5º dessa Resolução CNE/CEB nº 01/2000 assegura que a EJA deverá considerar 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 que garanta:

(I) equidade de acesso, igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; (II) o reconhecimento da alteridade; (III) componentes curriculares adequados às **necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos** com espaços e tempos nos quais **as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa** comum aos demais participantes da escolarização básica. [**grifos nossos**].

A Resolução Nº 3, de 15/06/10, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos, em seu Art. 2º, novamente menciona as particularidades dos sujeitos estudantes da EJA, a seguir:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, **contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes**, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua

vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. [**grifos nossos**].

A Resolução Nº 4, de 13/07/10, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu capítulo II, Art. 28, também menciona que os sistemas educativos devem viabilizar:

[...] a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. [**grifos nossos**].

Essa breve retomada dos documentos legais legitima o levantamento de produções aqui realizado, pois no que se refere às necessidades próprias desses sujeitos e às suas identidades formativas, vêm sendo trabalhado, nos estudos em EJA, aspectos relacionados à faixa etária e suas implicações, de modo articulado às condições dos sujeitos - jovens²⁷, adultos e idosos - como exposto no balanço de produções da área.

Além dessas, outras temáticas são vinculadas: a diversidade étnico-racial, de gênero e a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais. Integrada a essas questões está a dimensão do trabalho em seus diversos desdobramentos – mercado de trabalho, emprego, subemprego, desemprego, entre outros.

As pesquisas em EJA, com foco nos sujeitos, articulam em maior ou menor grau os temas elencados às condições de vida dos mesmos, refletindo sobre a desigualdade e exclusão social, considerando suas perspectivas histórica, política, econômica e cultural. Reconhecidas as necessidades dos sujeitos estudantes da EJA, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa modalidade também têm sido um ponto frequentemente debatido.

Nessa relação – de formação continuada de professores e sujeitos estudantes da EJA – busco discutir, com base em Dayrell (1996),

²⁷ A faixa etária compreendida como juventude é ampla, dos 14 aos 24 anos, conforme estabelece a ONU. Os recortes para estudos da adolescência costumam definir grupos etários dos 14 aos 17 anos e para juventude dos 18 aos 24 anos (CAMACHO, 2004, p. 340).

Charlot (2000, 2001, 2003, 2013) e Dias *et. al.* (2011), concepções de sujeitos articuladamente aos processos de ensino-aprendizagem, escolarização e relação com o saber, no intuito de compreender quem são os jovens e adultos que frequentam os núcleos de EJA da RME de Florianópolis, na visão dos profissionais e professores entrevistados. Há ainda, a intenção de identificar e refletir sobre essas concepções de sujeitos estudantes, a partir dos processos de formação continuada dos professores.

Em sua breve análise histórica da concepção de sujeito, Dias *et. al.* (2011) esclarece que, no renascimento, o sujeito era entendido como o ‘ser livre’ para seguir os caminhos de Deus, já na modernidade, o sujeito cartesiano é autônomo, soberano e responsável central pelo progresso, pois detém o controle. Enquanto que nas abordagens estruturalistas, tal autonomia é questionada, tendo em vista que o sujeito é sujeito da história, mas as estruturas sociais limitam a ações do indivíduo, na psicanálise, o sujeito é deslocado do consciente para o inconsciente, a partir dos enfoques linguístico e social.

Há ainda, no cerne dessas abordagens teóricas, uma discussão sobre a diferença entre sujeito e indivíduo. Na perspectiva cartesiana, sujeitos e indivíduos são sinônimos, já na vertente estruturalista, o indivíduo se torna sujeito quando assume uma identidade de projeto por meio de significação das experiências e, através da construção de sua história pessoal, busca superar a subordinação ao mercado ou a comunidade.

No pensamento pós-estruturalista, Dias *et. al.* (2011, p. 58) verifica que essa diferenciação é entendida como “uma invenção intimamente relacionada entre a vontade de saber e a vontade de poder”, pois não há sujeito fora da história, da língua, da cultura e das relações de poder; ainda, sob essa perspectiva, o sujeito moderno não passa de uma abstração dos grupos que ocupam posições privilegiadas das instituições modernas. Assim, a pós-modernidade traz o descentramento identitário, tendo em vista que os sujeitos possuem orientações plurais e múltiplas.

A consolidação do sujeito moderno, no pensamento cartesiano, reflete-se no campo educacional, ainda hoje, pela supressão da voz dos estudantes, percebida na proposição de políticas e propostas educacionais, quando estão ausentes suas expectativas e projetos, embora se perceba um movimento, nas produções no campo e pesquisas mais recentes, de alinhamento dos estudos sobre os sujeitos estudantes à diversidade e cultura.

Nesse sentido, busco aproximações à concepção de sujeito em Dayrell (1996), que implica em reconhecê-lo como parte ativa da trama social, ampliando a compreensão reduzida do sujeito como aluno, visto apenas sob as óticas comportamental e/ou cognitiva.

5.1 SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL

Início esclarecendo dois aspectos, pensados a partir de Dayrell (1996), a serem considerados para a compreensão de sujeitos, principalmente quando se trabalha o sujeito de modo articulado com os processos de ensino e aprendizagem, bem como escolarização na EJA. Primeiro, entende-se o sujeito como histórico, por estar este inserido num contexto social construído historicamente, permeado por relações sociais que, no decorrer da história humana, estiveram submetidas a condições políticas, permeadas por relações de disputa do poder ou, ainda, por contradições que geraram mecanismos dominação e também de resistência. Em segundo lugar, esse sujeito está, ao mesmo tempo, envolvido por um conjunto de hábitos, crenças, regras, valores e visões de mundo das quais se apropria, elabora e reelabora, criando uma dinâmica social própria de suas constituições culturais.

Nessa perspectiva, sobre os estudantes da EJA, Furini, Durand e Santos (2011) lembram que são homens e mulheres com diferentes idades e trajetórias de vida, com distintas constituições relacionadas às condições de classe, étnicas, de gênero e geração, contextualizadas social, histórica, política e economicamente. São sujeitos que produzem conhecimentos e saberes, situados em espaços e tempos distintos, que produzem novas relações intergeracionais, aspectos que os diferenciam dos estudantes de outros níveis de ensino do sistema brasileiro de educação.

Outra questão importante a ser considerada sobre os sujeitos estudantes da EJA, diante das relações que constroem com o saber, é que todo ser humano é ao mesmo tempo social e singular, pois as relações sociais são multiplicativas e não aditivas, o que exige “compreender a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2003, p.25).

Nessa mesma linha, Dayrell (1996), ao estudar a escola como espaço sócio-cultural, considera que todas as interrelações constituídas pelos sujeitos sociais e históricos, criam uma trama própria, fazendo do

espaço escolar um processo permanente de construção social, porque o processo educativo recoloca a cada instante a reprodução do ‘velho’ e a possibilidade da construção do novo, o que faz com que se (re)signifique o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a pesquisa desenvolvida por Laffin (2006), junto aos professores de uma rede municipal de ensino, aponta que os sujeitos da EJA precisam ser entendidos diante das motivações que os fazem retornar aos espaços de escolarização, pela vontade que demonstram em aprender e pelas trajetórias de vida. Essa reflexão pode permitir a ruptura com estruturas que dão suporte aos mecanismos de homogeneização dos sujeitos, muitas vezes reforçados no âmbito escolar, pois os sujeitos que chegam à escola não devem ser vistos apenas como ‘alunos’ ou categorizados como estudantes que ali estão para ‘receber’ de quem ‘transmite’ conhecimentos acumulados.

Charlot (2000), ao fazer uma discussão sobre o sujeito, com base nas ciências humanas – sociologia, antropologia, psicologia e educação –, entende que nascer, para o ser humano, implica na condição de aprender, o que exige:

entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Portanto, a educação como processo de autoprodução só é possível pelas trocas com o outro e com o mundo, no qual o ser humano se constrói sujeito singular e social. Entretanto, para que se aprenda é essencial que exista mobilização do sujeito, o que ocorre quando se encontra significados para um movimento ‘de dentro’ em função de algo externo para o alcance de objetivos, segundo Charlot (2000).

No aprofundamento dessa questão, o autor trabalha com os conceitos de ‘recursos mobilizados’ para que uma meta seja atingida e de ‘móbil’, este considerado como ‘razão de agir’ ou o que orienta a ação, ligada ao desejo. Aqui, a questão do desejo se relaciona ao sentido, o qual pode se constituir a partir da ‘desejabilidade’ (avaliação) ou à significação.

Embora a questão do sentido seja algo indefinido, pois algo pode fazer sentido para o sujeito num determinado momento, mas, também, a qualquer tempo pode perdê-lo, tendo em vista que “o sujeito se modifica numa dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p.57), o autor complementa:

Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. [...] Ninguém aprende sem atividade intelectual; ou seja, quem não estuda, não aprende. A situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. Só se engaja em uma atividade intelectual quem lhe confere um sentido. (CHARLOT, 2000, p.57).

Sendo assim, Charlot (2000) afirma que o sujeito precisa ser estudado em sua relação com o saber, pois é um ser humano levado pelo desejo e que está aberto para o mundo social, onde ocupa uma posição. Por isso, constitui-se como elemento ativo através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados nas relações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo.

Aqui, tem-se uma reflexão essencial para a investigação que envolva os sujeitos estudantes da EJA, pois o aluno da classe popular, além de ocupar uma posição social dominada é, também, um sujeito:

um ser de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída nas histórias mais amplas (da família, comunidade, sociedade, espécie humana). Se compreender o que acontece na escola, quais as relações [...] com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito. (CHARLOT, 2003, p. 24).

Nesse caso, torna-se essencial investigar como aconteceram e foram produzidos os percursos precarizados de escolarização desses sujeitos. E, desse modo, ao pensar os estudantes da EJA na sua relação com o saber, faz-se necessário entendê-los como sujeitos “confrontados com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo”

(CHARLOT, 2000, p. 34).

Por essa compreensão, é fundamental elaborar propostas educacionais para a EJA que possibilitem processos de socialização e de individualização dos sujeitos, conforme destacam Furini, Durand e Santos (2011), posto que estes sujeitos, por suas vivências, portam sabedorias acumuladas, tensionadas pelo reconhecimento e afirmação de suas diversidades culturais e, apesar de estabelecerem relações coletivas, precisam ser respeitados quanto às suas individualidades, principalmente no que se refere à autonomia e participação social.

Portanto, o sujeito do qual aqui se fala, constrói-se histórica e culturalmente, mas não de modo unilateral e estritamente condicionado. O sujeito é entendido como aquele que se constitui dialeticamente, a partir da materialidade histórica, mas também faz parte dessa constituição ao ponto de construir e intervir em sua história e na própria história da humanidade, por meio de sua ação.

Os sujeitos constituem-se com base em dois níveis de interação, segundo Dayrell (1996). O primeiro seria o do sujeito que nasce em um determinado contexto pré-determinado pelas macroestruturas e que vão definir algumas opções quanto ao seu destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso a bens culturais, etc. Nesse primeiro nível de interação, estão as dimensões que vão interferir na produção de cada um como sujeito social, independe nesse momento inicial da ação individual.

O segundo nível de interação é com o grupo social, quando os indivíduos identificam-se pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições entre si e a sociedade. Neste nível o sujeito percebe-se dentro das relações nas quais está inserido e, mesmo sob as limitações das condições dadas, produz sua consciência individual e coletiva, fazendo escolhas de ordem pessoal e política que lhe possibilitará vivências diversificadas. Sendo assim, Dayrell (1996) esclarece:

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, étnica, de um lugar e com papéis sociais. [...] Esse é um processo ininterrupto, em que os sujeitos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir de suas interações e opções cotidianas. Esses jovens que chegam a escola são já resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no

cotidiano das relações sociais, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. [...] Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural. (DAYRELL, 1996, p.142).

Dessa maneira, a compreensão da educação e de seus processos amplia-se para além do espaço escolar, ancora-se nas relações sociais, na medida em que a educação, em seu sentido mais amplo, “é o processo de produção de homens num determinado momento histórico” (DAYRELL, 1996, p. 142).

Tendo em vista essas questões, cabe indagar, tanto numa perspectiva quanto em outra, no que implica a compreensão do sujeito. A seguir, tem-se alguns elementos que possibilitarão a reflexão sobre qual o ‘lugar’ ocupado por essas concepções de sujeitos estudantes da EJA, como tais concepções refletem-se nos processos formativos desenvolvidos junto aos professores, e, ainda, o que pensam a esse respeito gestores, professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

5.2 OS ESTUDANTES E AS CONCEPÇÕES DE SUJEITOS NA EJA

Preliminarmente, retomo a proposta inicial de trabalhar com o ‘lugar’ ocupado pela concepção de sujeito estudante da EJA na formação continuada dos professores, acrescentando as contribuições de Charlot (2013) que, ao discutir a centralidade da atividade dos sujeitos e de sua relação com o saber nas práticas educativas, busca evidenciar sobre o conceito de ‘lugar praticado’, com base em Certeau (1994), para quem:

o dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito, [...] ‘inventa seu cotidiano’ por uma permanente ‘bricolagem’ social. Por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a atividade surte efeitos. [...] O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão

importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola (CHARLOT, 2013, p. 143).

Nesse sentido, a intenção aqui é identificar quem são os sujeitos na ótica dos/as coordenadores/as e professores/as entrevistados/as e, na sequência, buscar elementos que possibilitem identificar qual a concepção de sujeitos estudantes da EJA e como esta aparece nos processos de formação continuada da Rede.

5.2.1 Os sujeito da EJA na Rede: a ótica dos professores e coordenadores

Questionados sobre ‘quem são’ os sujeitos que frequentam hoje os núcleos de EJA da Rede Municipal, os/as coordenadores/as explicaram que os estudantes dividem-se basicamente em três grupos: jovens com idade entre 15 e 25 anos, adultos e idosos. Com relação à percepção sobre os sujeitos educandos, foram identificados como trabalhadores, um público diferenciado que já traz uma trajetória pessoal e escolar marcada por insucessos.

Ao se referirem aos adultos e idosos, salientaram que esses não puderam concluir seus ciclos de escolarização por conta de questões relacionadas ao trabalho e/ou responsabilidades advindas de suas organizações familiares. Por isso, quando retornam aos estudos, geralmente demonstram-se entusiasmados e são mais participativos.

Com relação à vinda de jovens para a EJA, os coordenadores assinalaram a evasão da escola ou as reprovações como os elementos responsáveis pela saída dos jovens do ensino regular e sua migração para a EJA. Um dos coordenadores enfatizou que os jovens da EJA dificilmente ficam afastados por muito tempo da escola, observando que, sobre esses:

[...] jovens de 15 a 25 anos, que obtiveram insucessos no ensino regular e buscam retomar os estudos, temos até uma denominação para isso, ao invés de evasão chamamos de ‘afastamento temporário’, ele iniciam aqui na EJA, se afastam e em seguida tentam retornar. [grifos nossos] (CACAMAS, 2013).

Sobre isso, alguns estudos no campo da EJA têm mostrado que a infrequência não está necessariamente relacionada com o conceito de evasão. Para Campos (2003), a evasão escolar na EJA, dada por razões de ordem social e econômica, é registrada, em geral, como um abandono por tempo determinado, geralmente em função de motivos como: deixar de ir a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; quando os horários são incompatíveis com as responsabilidades que assumem; pela falta de assiduidade do professor; por conta da precariedade de material didático; ou, ainda, por considerarem que a formação recebida não atende suas expectativas ou demandas concretas.

Os/as coordenadores/as também relataram que nem sempre esses jovens desejavam estudar à noite, mas acabam tendo a EJA como única opção diante dos insucessos obtidos no ensino regular (que de modo compulsório os conduz para a EJA), como afirma C-Íris (2013): “[...] para eles estudar à noite é a opção que acaba restando por não se ter na escola (dita regular) um ambiente que os compreenda”.

Os jovens recebem destaque na fala dos coordenadores, por serem maioria nos núcleos ou, ainda, pelo aumento do número de jovens na EJA, nos últimos anos, que comumente são provenientes de outros estados ou cidades de Santa Catarina²⁸.

De acordo com os/as coordenadores/as, alguns aspectos elementares, para a compreensão dos sujeitos jovens, estão vinculados ao contexto de violências no qual estão inseridos. Dois deles, expuseram, sobre esse aspecto, suas visões:

As meninas já tiveram também uma trajetória marcante de vida, com filhos, gravidez indesejada, submissão à violência doméstica. Então o jovem tem trajetórias muito semelhantes, não retornam para o ensino regular porque a estrutura e organização uniformizada da escola não permitem (C-ACAMAS, 2013).

[...] os mais jovens possuem trajetórias de vida bem complicadas. Alguns estão cumprindo medidas sócio-educativas, com encaminhamentos dos conselhos tutelares, já possuem uma vivência

²⁸ Sobre as origens dos jovens que frequentam a EJA na RME de Florianópolis, há uma pesquisa feita por Berger (2009) que busca identificar as trajetórias territoriais e suas aproximações aos percursos de escolarização.

fora da escola temos uma parcela grande de alunos que consomem drogas ou cometeram delitos (C-ÍRIS, 2013).

Na opinião de C-Acamas, compartilhada pelos demais entrevistados, os estudantes chegam aos núcleos demonstrando timidez, e, por vezes, sentindo-se um tanto culpados, carregam o estigma de não terem estudado e aprendido na ‘idade própria’ e encaram a EJA como uma segunda chance ou um favor prestado pelo Estado. Inclusive, essa lógica é reproduzida em aula por alguns professores, observou ele.

Esse mesmo coordenador esclareceu que, por conta das especificidades desses alunos, é preciso flexibilizar as rotinas em cada núcleo, acrescentou que, em geral, não há evasão, mas um afastamento temporário, tendo em vista a dinâmica de saída e retorno desses jovens e adultos que ainda encontram dificuldades para conciliar suas vidas com a escolarização. Nesse sentido, segundo ele, muitos levam de dois a três anos para conclusão do Ensino Fundamental.

Tanto coordenadores quanto professores levantam que os aspectos sociais e econômicos que configuram o sistema desigual e excludente no qual estamos inseridos dificultaram a busca por escolarização por parte desses sujeitos. Em suas palavras:

É um público diferenciado, diverso, uma das características que eles têm em comum, [...] são as trajetórias de vida que os fizeram parar de estudar, isso não foi uma opção, foram forçados a isso pelo sistema ou optavam pela sobrevivência ou pela escola. [grifos nossos] (C-ÍRIS, 2013)

[...] são aqueles que se perderam no caminho e estão retornando. Então é um aluno que requer uma atenção especial, ele está buscando um processo, não que foi negado a ele, mas que por eventualidades da vida (trabalho, filhos) se afastou da escolarização. Isso até por conta do sistema capitalista no qual vivemos, que faz com que seja necessária a formação de mão de obra barata, então o aluno da EJA além de trabalhador, está na condição de sujeito explorado e busca na educação uma oportunidade de sair dela. É o aluno que trabalha oito horas e ganha um salário mínimo (indigno), não tem apropriação do mundo da escrita. [grifos

nossos] (P-ÁQUILES, 2013)

No entanto, uma parte dos entrevistados fez uma leitura a partir daquilo que ‘falta’ a estes sujeitos:

são muito carentes de atenção, se você der um abraço, e olhar para eles a relação se modifica, um aluno escreveu pra mim: ‘você foi a única professora que nos viu como gente’. E os adultos são muito ansiosos, [...] São sujeitos expropriados de tudo, enfrentam muitas dificuldades, o que a classe média tem, ele não tem. Então alguns vêm para a escola só para jantar, eles não tem acesso a livros e revistas, geralmente carregam só um celular, hábito gerado pelo consumismo. [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).

Os estudantes que frequentam a EJA são carentes, de alguma forma. Uns financeiramente, a maior parte trabalha desde muito cedo ou teve filhos, outros são carentes de atenção, não possuem família, principalmente aqueles que têm envolvimento com drogas, alguns já estiveram envolvidos em crimes, não dá para generalizar, todos tem uma história individual e de alguma maneira apresenta alguma carência. [grifos nossos] (P-LUA, 2013).

Em contrapartida, um dos professores apontou que se sente incomodado com essa visão de que o estudante de EJA seja carente ou incapaz. Para ele:

[...] é um sujeito forte, não fraco/frágil, é alguém que batalha para sair dessa condição, que precisa de conhecimentos para sair desse contexto em que se encontra, e é dessa maneira que precisamos encarar o aluno da EJA. [grifos nossos] (P-ÁQUILES, 2013).

Cabe retomar neste ponto o que Charlot (2000) identifica como ‘leitura positiva’ e que disputa com a ‘leitura negativa’, a qual legitima a posição de dominado do sujeito e, ainda, fortalece uma homogeneização

engendradora pelos mecanismos de controle da classe dominante. A leitura positiva exige não olhar para os sujeitos estudantes buscando identificar o que lhes falta, pelo contrário, requer prestar atenção no que esses sujeitos trazem em termos de conhecimentos e saberes de suas próprias experiências de vida.

Com esse entendimento, uma leitura positiva possibilita ao sujeito construir uma imagem positiva sobre si. Por isso, na EJA, a atenção aos estudantes, sua valorização e acolhimento precisam fazer parte da proposta pedagógica. Ainda, de acordo com Charlot (2000):

a leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. (CHARLOT, 2000, p. 30)

Em vista disso, pensar os sujeitos a partir de suas carências é determiná-lo como um objeto incompleto, reforçando a lógica que lhe impõe o papel de dominado. Como manifesta Charlot (2001), a prática da ‘leitura positiva’, que não deve ser confundida aqui como uma ‘leitura otimista’, do ponto de vista moral, se configura como postura – na relação com o mundo, com os outros e consigo – e, nesse caso, significa a recusa de pensar o sujeito como objeto passivo, embora esteja na condição de dominado, continua ser um sujeito.

Tomando como base esses contextos, uma das professoras disse que observa, especialmente nos jovens estudantes, dificuldades em lidar com regras, visto que muitos, por exemplo, consideram que estudar em período noturno é sinônimo de poder fazer o que lhes parece conveniente:

[...] jovens trazem experiências de vida diferenciadas, no início levei um choque, porque os jovens do ensino regular têm muita resistência ao toque, ao diálogo, às vezes tomam atitudes violentas. Na EJA eles apresentam essas mesmas características, mas não aceitam com facilidade a imposição de limites. [...] mas os adolescentes aqui apesar de não terem uma conduta violenta, querem, por exemplo, entrar em sala de aula com celular, não aceitam determinadas regras, acham

*que estudar a noite significa ter **liberdade para fazer tudo**. [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).*

Com relação a essa questão, constatou-se a necessidade de, nas formações continuadas, envolver temáticas vinculadas às condições juvenis. Refletir sobre as juventudes e sua condição diversa, plural e dinâmica, revela-se como uma das alternativas para a desconstrução de uma imagem homogênea sobre o jovem, sujeito estudante da EJA. Para tanto, compreender as juventudes requer pensar em qual espaço e tempo os jovens estão inseridos em nossa sociedade.

Abad *apud* Furini, Durand e Santos (2011) colabora nessa discussão quando traz duas categorias que situam a juventude. Numa, aborda-se a ‘condição’ Juvenil expressa a partir do modo como cada grupo social lida e representa seus jovens. Noutra, trata-se da ‘situação’ Juvenil que traduz os diferentes percursos experimentados pelos jovens, com base nos recortes de classe, gênero, étnico, vinculados às questões regionais, locais e dos grupos culturais em que se encontram.

Outra questão comum nas falas de coordenadores e professores referiu-se aos conflitos geracionais enfrentados nos grupos, compostos por sujeitos com faixas etárias diferenciadas. Uma das professoras afirmou:

*Eu não vejo problemas em essas pessoas com idades diferenciadas estarem todas no mesmo ambiente, **no começo é um pouco difícil mediar todas essas diferenças**, ocorrem alguns conflitos geracionais, mas ao longo do trabalho as coisas vão se acomodando, **os mais velhos aprendem a tolerar os mais jovens**, e por outro lado esses **mais jovens também começam a respeitar mais os adultos**. Na maior parte das vezes observo que **acabam ocorrendo trocas muito proveitosas**, vejo alguns dos meus colegas (professores) mencionando que os alunos deveriam ser separados em grupos por idade, mas eu não concordo com isso, acho que se apresenta a **possibilidade de trabalhar essas questões referentes a estigmas e preconceitos tendo todos no mesmo grupo**. Não é fácil, **é bem desafiador, mas é possível**. [grifos nossos] (P-EGINA, 2013).*

[...] os adultos são muito ansiosos, apresentam dificuldades de relacionamento, ficam

incomodados com o comportamento dos mais jovens, tentam também impor limites, e isso gera conflitos. Apesar de que essas diferenças acabam contribuindo para as relações, fazem com que compreendam as diferenças e aprendam a lidar com elas [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).

Os professores e coordenadores, de maneira geral, apontaram que essa convivência, mediada em sala de aula, pode ser saudável ou até mesmo importante, sob o ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, tanto para jovens como para adultos, quando ambos vão aprendendo a se respeitar ao estabelecerem relações pautadas no diálogo.

5.2.2 A construção do sujeito na Rede: da formação à prática pedagógica

Lembro que algumas questões referentes às concepções de sujeitos estudantes adotadas pela Rede foram abordadas no capítulo que trata de sua proposta pedagógica para a EJA, no entanto, é patente que os documentos analisados não trazem com clareza e objetividade aspectos conceituais sobre os sujeitos estudantes. Diante disso, utilizarei como referência principal as informações contidas na entrevista feita com Deucalião, buscando tecer articulações com elementos coletados nas outras entrevistas.

No tocante à concepção de sujeito estudante adotada pela Rede, Deucalião afirma que o sujeito é:

aquele que se constitui a partir das diversas relações sociais estabelecidas nos espaços em que se insere, precisa ser pensado a partir da escolarização e suas especificidades. (DEUCALIÃO, 2013).

Diante disso, entende ser fundamental conhecer o sujeito e identificar seus conhecimentos, suas concepções e trajetórias, o que fundamenta as intervenções por meio das pesquisas. Deucalião salientou que o sujeito deve ser compreendido levando-se em consideração as perspectivas de classes sociais, mas não considera isso como suficiente, acrescentando que as relações estabelecidas no cotidiano também são

fundamentais para a compreensão do sujeito, as quais são recortadas por outras experiências e condições. Nesse sentido, acrescentou:

a prática pedagógica precisa apresentar significado para o sujeito, só se aprende quando se estabelecem relações, os conhecimentos prévios dos sujeitos precisam dialogar com o que é colocado como conhecimento novo. E o desafio nesse caso está em entender que na EJA temos uma prática pedagógica coletiva, sem perder de vista que o processo de aprendizagem envolve uma dimensão individual, um movimento intelectual do sujeito. Por isso buscamos tomar cuidado para não supervalorizar o sujeito, esquecendo a intencionalidade pedagógica e o papel social da escola. (DEUCALIÃO, 2013).

Já os coordenadores, enfatizaram outras questões em relação à compreensão dos sujeitos, apontando que essa concepção, elaborada pelos professores a partir do cotidiano, da própria prática, das vivências, possibilita-lhes refletir sobre as diferenças dos sujeitos estudantes da EJA em relação aos que estudam no ensino regular. O apoio, acolhimento e a flexibilidade são elementos fundamentais da prática educativa na EJA, observaram os coordenadores e acrescentaram a importância de percebê-los como sujeitos que têm direito ao processo de escolarização, conforme suas próprias possibilidades.

C-Acamas entende que a formação continuada não dá conta de fazer com que os professores compreendam os sujeitos estudantes nessa perspectiva, pois em sua opinião, alguns professores trazem preconceitos que inviabilizam o trabalho educativo ao reproduzirem a desigualdade e exclusão às quais estão submetidas as classes populares.

Nessa linha, os professores afirmaram que a concepção de sujeito estudante de EJA da Rede parte do entendimento deste por meio de seu contexto, sua realidade, buscando romper com as generalizações. Isso exige que o trabalho se desenvolva nas dimensões coletiva e individual, complementou uma professora:

[...] não há como propor um padrão de trabalho, identificamos as dificuldades individualmente trabalhando de maneira específica, uns tem mais problemas com a escrita, outros com a oralidade, isso nos é repassado nas formações. (P-LUA,

2013).

Os professores destacaram que a base conceitual para a compreensão dos sujeitos, na forma continuada, é freireana, por isso, as orientações são as de que se deve partir dos seus interesses, do contexto em que estão inseridos, possibilitando o diálogo, já que o professor não é visto como detentor dos conhecimentos.

No entanto, para os professores que estão há mais tempo na Rede, essa concepção é trabalhada de modo um tanto quanto desarticulado, fazendo com que os sujeitos sejam homogeneizados, vistos numa ótica pejorativa, de maneira que a formação acaba não dando conta de superar aquela visão sobre os sujeitos da EJA como ‘aqueles que não deram certo’. Diante desse entendimento, uma das professoras expôs que:

a concepção de sujeito estudante fica desvinculada do contexto social, entende que seja preciso discutir as dificuldades de nossa sociedade e como isso repercute da vida dos estudantes, tendo em vista que eles estão na periferia, são trabalhadores, agora são estudantes, mas com um histórico de exclusão da escola. Cabe questionar: o que vamos ensinar a esses sujeitos para que eles possam levar da escola coisas que modifiquem e melhorem suas vidas lá fora, algo que faça a diferença no cotidiano dessas pessoas. Há falta de discussões mais profundas sobre os problemas que vivenciam esses sujeitos, como o desemprego ou o subemprego. O que podemos fazer diante disso? No que os conhecimentos escolares e as práticas de letramento podem contribuir? (P-EGINA, 2013).

Outra questão que pareceu unânime entre os professores referiu-se à necessidade de avanços nas formações do ponto de vista teórico-metodológico. Pensando em mudanças efetivas na realidade desses sujeitos, compreendem que as práticas educativas variam de acordo com o entendimento sobre os sujeitos estudantes. P-Áquiles manifestou, de maneira mais enfática, certa inquietude em relação às base conceituais da formação, já que, segundo ele, “*tudo era interessante nessas discussões numa linha pós-moderna, qualquer texto servia, não se tinha um rigor científico a respeito do conhecimento escolar*”.

Questionados sobre os referenciais teóricos utilizados para tratar do tema ‘Sujeitos estudantes da EJA’, professores e coordenadores entendem que recebem maior importância autores como Paulo Freire, Edgar Morin e Pedro Demo, sendo que este último, como exposto no capítulo que trata da proposta pedagógica da Rede na EJA, trabalha mais especificamente a pesquisa como princípio educativo.

Um dos professores, P-Áquiles, afirmou que a temática dos sujeitos da EJA foi abordada poucas vezes e tendo por base as produções de Bernard Charlot, outra professora, P-Maia, fez o mesmo comentário, mas destacou o uso de Miguel Arroyo.

Diante da indagação (dirigida somente a Deucalião) que buscou identificar se a formação continuada possibilitou construir conhecimentos sobre os sujeitos estudantes que estão na EJA, Deucalião afirmou que as discussões têm focado mais o que é o conhecimento e suas diferentes concepções, na tentativa de entender como isso deve ser trabalhado junto aos sujeitos da EJA. Em seu entendimento, a Rede precisa desenvolver um trabalho que procure superar a invisibilidade desses sujeitos na sociedade, pois, segundo ele:

[...] professor da EJA precisa ser aquela pessoa que transita em todos os espaços sociais e que reconhece o valor de todos os sujeitos, independente de supostos prestígios sociais. Ouvimos alguns professores dizer que os sujeitos da EJA, são carentes, precisam de atenção, mas não podemos ver só isso. Temos que oportunizar a esses sujeitos diferentes conhecimentos e fazê-los perceber que a partir deles podem intervir na realidade em que estão inseridos. (DEUCALIÃO, 2013).

Nesse sentido, para Deucalião, o lugar da concepção de sujeitos estudantes nas formações continuadas, desenvolvida com os profissionais da EJA, revela desafios. Em sua opinião, não basta expor aos professores que existem concepções filosóficas, antropológicas e sociológicas de sujeito, pois, essa apreensão da concepção de sujeito na proposta de EJA da Rede ocorre a partir do trabalho com a pesquisa, o que exige compreensões para além de conceitos, já que o professor precisa se relacionar com os alunos, conviver e respeitar, tentar entender essas diferenças. Explicou que:

[...] o professor precisa ler o que os sujeitos

produzem, devem 'entrar' na pesquisa, e tentar entender o processo de elaboração de cada um, como cada sujeito chegou a uma determinada conclusão ou formulou uma ideia. Não nos bastam professores que olham para os sujeitos de modo igual, que façam correções dizendo: 'certo é o que o professor pensa ou o que está num livro'. Só se entende o sujeito a partir do contato, no dia a dia. Mas observamos que não tem livro ou formação que ensine ao professor como lidar com o sujeito, a partir de um diálogo envolvendo sua realidade. [grifos nossos] (DEUCALIÃO, 2013).

Os coordenadores e professores disseram que a temática está sempre presente nas formações continuadas, ressaltando que independente do assunto trabalha-se de forma recorrente as especificidades dos sujeitos estudantes da EJA (embora nas respostas obtidas não tenham ficado claro o que é que se discute). Afirmaram que o sujeito estudante da EJA está presente nas formações, mas ao serem questionados sobre o que especialmente é abordado em relação a essa compreensão, coordenadores/as e professores/as não ofereceram detalhes.

Pelas entrevistas das professoras formadoras que participaram desse processo, foi possível perceber que a abordagem sobre os sujeitos estudantes da EJA não constitui tema específico das formações continuadas.

5.2.3 A concepção do sujeito na formação continuada

Buscaremos nesta seção identificar nas formações sob qual enfoque se trabalha com a questão dos sujeitos estudantes da EJA e como as questões vinculadas ao tema emergem nas discussões junto aos professores.

As formadoras esclareceram que o tema sujeitos estudantes da EJA perpassa, em maior ou menos grau, todas as discussões feitas dentro da EJA e também no campo da educação. Salientaram, nesse sentido, que o projeto educacional, assim como o processo educativo, somente pode ser pensado tomando como referência os sujeitos para os quais estes são pensados.

A partir das entrevistas foi identificado que tanto a F-Orítia como a F-Diana trabalham nas formações a questão dos sujeitos da EJA com maior profundidade. F-Orítia entende que para trabalhar o sujeito da EJA, em especial o jovem, faz-se necessário “*conhecê-lo tanto quanto seus processos de construção do conhecimento. É fundamental perguntar qual a essência do sujeito a partir desse sujeito*”. Ainda, de acordo com F-Orítia, as demandas dos professores sempre envolvem questões relacionadas aos sujeitos jovens da EJA, salientando que:

*era aí que entravam nossas contribuições, buscávamos discutir isso sobre outro enfoque, no intuito de fazê-los **compreender a importância de conhecer os jovens e suas trajetórias pessoais e de escolarização**. Em alguns momentos a prefeitura se propunha a discutir sobre esses temas levantados pelos professores, porque aspectos ligados a isso **geravam desespero por parte dos professores**. [grifos nossos] (F-ORÍTIA, 2013).*

F-Orítia afirmou que como sua proposta sempre foi a de entender o sujeito como partícipe de sua ação - no papel da escolarização e da apropriação do conhecimento. Esclareceu que, em sua perspectiva de trabalho, busca compreender o sujeito como ser social, datado histórica, social e culturalmente.

A F-Orítia chamou atenção, ainda, para outros aspectos trabalhados na EJA, tais como, o fato de que a socialização e a sociabilidade, bem como o processo educativo não envolver somente a dimensão do trabalho, indagando “*o que significa essa educação para eles?*” e respondendo:

*Não temos que formar apenas o jovem trabalhador. Tem a questão do lazer e da socialização que são fundamentais, são elementos componentes do processo de construção do conhecimento. **É preciso entender que o jovem aprende também fora da escola**, como por exemplo, o que o sujeito aprende no baile funk. Essas relações para além dos muros da escola possibilitam aos professores entender o processo de construção de conhecimento. [grifos nossos] (F-ORÍTIA, 2013).*

Portanto, a F-Orítia reforçou que é sempre muito importante esclarecer sua intenção de trabalhar os sujeitos da EJA, em especial os jovens, e suas relações com o processo de construção do conhecimento. Em sua percepção é nessa relação com o conhecimento que se torna fundamental conhecer o sujeito, mesmo que isso às vezes se torne um tanto quanto vago no campo da educação, pois “se fala em conhecer o sujeito por conhecer, mas não se trata apenas disso, o objetivo é o de conhecê-lo no processo de escolarização que o constitui como sujeito”.

A F-Diana tem uma linha de trabalho semelhante à de F-Orítia, afirmando que nas formações que desenvolveu abordou a concepção de sujeitos articulada à discussão de conhecimento e aprendizado, na intenção de entender como os sujeitos aprendem. Em sua opinião, é importante diferenciar determinadas abordagens sobre os sujeitos, pois “a discussão dos sujeitos está mais presente hoje, mas isso nem sempre ela se associa com a aprendizagem, e faz perdurar concepções inatistas”. F-Diana destacou que essa discussão é feita de modo superficial em todos os níveis de formação do professor, o que acaba promovendo um trabalho que se pauta pela reprodução, pois a falta de reflexão e estudos mais aprofundados faz com que os professores, muitas vezes, tomem como referência para o seu trabalho aquilo que vivenciaram em sua trajetória escolar.

Para tanto, salientou que as discussões sobre os sujeitos devem considerar como estes constituem-se a partir das relações que estabelecem com o seu saber, com o mundo, com os outros, com o seu corpo, esclarecendo que:

*tentamos entender essa rede quebrando um pouco com velhos paradigmas oriundos da psicologia inatista ou ambientalista. Na interface com a cultura buscamos **entender como o sujeito se constitui**, seja ele jovem ou adulto. Buscamos **entender quais as especificidades dessas relações**, a relação com o tempo. [grifos nossos] (F-DIANA, 2013).*

Por isso, nos encontros de formação continuada pela Rede, F-Diana disse que buscava apontar outras formas de compreender o sujeito, por exemplo, com referência na psicologia histórico-cultural, visando romper com a ideia de que “agora é tarde demais (na EJA) para que o sujeito possa aprender”.

F-Diana refletiu sobre os limites que as próprias formações (inicial e continuada) têm imposto aos professores. Na graduação, por exemplo, as disciplinas e discussões quase sempre deixam às margens (isto é, nas disciplinas optativas) a compressão sobre o sujeito, conhecimento e aprendizagem, ao passo que as formações continuadas contemplam de modo superficial esses aspectos, portanto, ela entende que:

Mesmo sendo o professor comprometido, fica limitado e acaba infantilizando esse sujeito. Ou o trata como um sujeito responsável pelo seu 'fracasso na escola', o culpabiliza por não ter dado conta do que a escola exigiu dele e por não conseguir aprender. [grifos nossos] (F-DIANA, 2013).

Alguns autores mencionados constituem-se como referenciais da presente pesquisa, no entanto, pelos recortes realizados em função do objeto de estudo, importantes autores da área não serão utilizados, mas merecem aqui destaque por conta das contribuições que oferecem para o campo da EJA.

Ao elencar seus referenciais teóricos, tendo em vista a formação continuada dos professores da EJA na Rede, F-Diana destacou a psicologia histórico-cultural de Vygotsky para discutir aprendizado e desenvolvimento como base do seu trabalho.

Nesse sentido, é importante situar que esse autor, segundo Freitas (2000), concebe o homem dialeticamente, ou seja, como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, que transforma e é transformado nas relações dentro da cultura. O desenvolvimento humano é compreendido como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Já nas abordagens sobre os sujeitos, F-Diana busca elementos tanto na psicologia histórico-cultural, quanto em autores específicos que trabalham com juventude, como Melucci (2004), que, ao estudar a condição juvenil, desenvolve estudos sobre as constituições identitárias do sujeito, tendo tempo e espaço como categorias de análise. Para o autor só é possível falar da identidade de um sujeito ou grupo com base em três categorias: “continuidade de um sujeito com respeito a outro, capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido” (MELUCCI, 2004, p. 44).

Outro autor mencionado por F-Diana é Pais (1996), que aborda o desafio de desconstruir o mito (ideológico) de uma ‘juventude homogênea’. E, para entender o sujeito na articulação às especificidades das relações com o tempo, F-Diana afirmou dialogar com Margulis (1996), pelas contribuições que este traz ao fundamentar a concepção de jovem como um ser social, desenvolvendo os conceitos de moratória social e moratória vital, isto é, o sujeito jovem como portador de direitos, a ser reconhecido em sua condição histórico-cultural.

Aproximando-se da F-Diana, F-Orítia afirmou que para trabalhar o sujeito da EJA nas formações continuadas, em especial o jovem, partia do pressuposto de que conhecer o sujeito, suas trajetórias pessoais e de escolarização, é essencial para construção de novos conhecimentos. Segundo a F-Orítia, ainda, há dificuldade em compreender que na EJA o ponto crucial se refere à relação geracional, sendo que somente na EJA há essa relação. Em Furini, Durand e Santos (2011), os conflitos intergeracionais ocorrem quando as descontinuidades entre as gerações traduzem confrontações. Poderá haver uma convivência harmoniosa entre jovens e adultos, representantes de duas gerações. Entretanto, numa abordagem sócio-cultural, os jovens podem representar uma ‘ameaça’ aos adultos, através da cultura juvenil que, muitas vezes, vem de encontro à cultura adulta ou até se revelam como contracultura.

Ainda, sobre as relações geracionais, a juventude pode assumir duas posições distintas:

[...] [numa] vai privilegiar sinais de continuidade no qual a geração jovem vivência, interioriza e adquire valores, crenças e normas da geração adulta, garantindo um fluxo contínuo das gerações. Por outro lado, a descontinuidade gera um fracionamento entre as culturas no que diz respeito à transmissão de comportamentos e atitudes da geração adulta para a nova geração. (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p.152).

Com a proposta de entender o sujeito como partícipe de sua ação, no papel da escolarização e da apropriação do conhecimento, e, ainda, como um ser datado, histórico, social e cultural, a F-Orítia adota os seguintes referenciais – Bernard Charlot, Alberto Melucci, François Dubet, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Marília Pontes Sposito, Paulo Carrano, Juarez Dayrell, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho e pesquisadores da UFSC.

Dentre os autores mencionados pela formadora, será feita, na sequência, uma breve exposição da linha de estudos daqueles que possuem alguma relação com essa pesquisa.

Marília Pontes Sposito escreve principalmente sobre políticas públicas sociais para os jovens, tomando como referência a condição juvenil e seus direitos de “acesso aos bens culturais, à educação, ao trabalho e ao tempo livre (lazer e práticas esportivas)” (SPOSITO, 2003, p. 35).

Sposito *apud* Furini, Durand e Santos (2011, p. 154) expõe que a localização dos sujeitos permite a construção de diversas concepções sobre juventude, que ora conferem aos jovens atributos positivos como responsabilidade pelas mudanças sociais, e ora destacam-nos como “problemas sociais”, porque possuem dificuldades de inserção profissional, de drogas, violência, delinquência, na escola, com os pais, de gravidez precoce, dentre outros.

Uma das principais questões trabalhadas por Luiza Mitiko Y. Camacho se refere à incapacidade da escola de interferir na vida dos jovens alunos e à emergência da forte influência por parte dos meios de comunicação que acabam substituindo as agências socializadoras (nesse caso, a escola, por não ver o jovem que há para além do aluno). A autora salienta que há necessidade de reconhecer que “a condição de jovem precede a condição de aluno”, mesmo que intimamente ligadas, o que poderia ser, em sua opinião, “o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos” (CAMACHO, 2004, p.340).

Paulo Carrano (2000) participa dessa discussão ao definir que a escola é uma instituição responsável pela formação dos indivíduos, mas que acaba se fechando em si mesma e se limitando aos problemas cotidianos de ordem pedagógica, técnica ou administrativa. Nessa compreensão, a escola adota posturas que conferem ao aluno um tratamento circunscrito aos aspectos racional, cognitivo e pedagógico.

Já a F-Naiádes adota uma linha um tanto diferente de F-Diana e F-Orítia, pois trabalha a questão dos sujeitos numa perspectiva freireana. Em seu entendimento:

o sujeito, seja ele o educando ou o professor em formação continuada, é o sujeito do processo educativo, pois ninguém educa ninguém, as pessoas se educam na relação, se esta for construída com base no respeito, confiança,

*amorosidade*²⁹, limites, estes são dados pelo respeito ao outro (F-NAIÁDES, 2013).

F-Naiádes enfatizou que essa é a concepção do seu trabalho e que acredita que essa seja também a concepção adotada pela EJA, pois afirmou que percebe isso pela atuação dos profissionais da Rede, embora não tenha participado de nenhuma discussão junto à própria Rede em que se buscasse esse tipo de definição. Nas formações que desenvolve, F-Naiádes trabalha com os temas ‘educação integral’ e ‘o sujeito integral’, pensando nas várias dimensões do ser humano e sem deixar nenhuma de lado (corpo, coração, mente, espírito).

Para isso, toma como referência, além de Paulo Freire, o pensamento complexo de Edgar Morin. Sobre esse último, foram selecionados por nós três conceitos da obra *Os sete saberes à educação do futuro* com a intenção de trazer uma ideia a respeito da linha adotada por essa formadora. Entre os conceitos criados pelo autor, tem-se o de *Identidade Humana*, em que Morin (2000) busca mostrar que, ao mesmo tempo em que o ser humano é múltiplo, ele é parte de uma unidade, e, portanto, sua estrutura mental faz parte da complexidade humana. Isso exige construir processos educativos que permitam ver a unidade do gênero sem marginalizar a diversidade das culturas e dos indivíduos.

A *Incerteza* também aparece como categoria de análise da condição pós-moderna, exposta por Morin. Para ele, a aventura humana não é previsível, e, portanto, o conhecimento não pode mais se legitimar nas bases da ciência moderna, de maneira que, com esse entendimento, aponta como alternativa concepções transdisciplinares do saber e do conhecimento.

Outro aspecto é a *Condição Planetária*, vinculada à era da globalização no século XX e que reflete a interligação de toda a humanidade. Constitui-se como um fenômeno em que tudo está conectado: assim como o planeta e seus problemas, a aceleração histórica, ou seja, a quantidade de informação que não conseguimos processar e organizar. Morin define esse como um dos pontos centrais de sua obra, porque existe, neste momento, um destino comum para todos os seres humanos e a necessidade urgente de construção da consciência planetária.

²⁹ A amorosidade numa perspectiva freireana se refere à “harmonia entre os sujeitos históricos, e, pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso” (FREIRE, 2006, p. 388).

Além disso, a F-Naiádes busca aproximações àquilo que na América Latina chama-se de ‘pensamento fronteiriço’ ou ‘decolonial’, a partir das contribuições de Walter Mignolo, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Boaventura de Souza Santos. Esses pensadores, que buscaram de alguma maneira aprofundar os conceitos da teologia da libertação, conforme F-Naiádes, entendem o contexto latino americano e suas relações subjugadas à colonialidade do poder, saber e ser.

Diante disso, os autores propõem ‘um pensar a partir da América Latina’, dentro do que Paulo Freire indicava como necessário: pensar a partir do Sul, deixando tanto de se ‘nortear’ e passando a se ‘sulear’. A F-Naiádes afirmou trabalhar com a concepção de sujeito, o qual:

[...] a partir da consciência terá a possibilidade de desconstruir tal subalternidade na relação com outros sujeitos, constituindo-se como sujeito autônomo, consciente de sua própria situação e de sua responsabilidade em relação ao planeta e sua transformação, [...] para além de sua comunidade. (F-NAIÁDES, 2013).

F-Selene, que segue uma linha de trabalho e pensadores similares aos de F-Naiádes, sobre essa questão, chamou a atenção para um possível esquecimento da concepção de sujeitos estudantes da EJA, tendo afirmado que atualmente os professores trabalham em outras modalidades da educação, o que muitas vezes reflete uma prática sem sujeitos. Em sua compreensão, os alunos como sujeitos de conhecimento, já trazem suas ideias sobre a escola, sobre o que devem aprender, inclusive concepções de língua, portanto, faz-se necessário discutir que conhecimentos são esses e como nós professores podemos valorá-los, evitando fenômenos como o da evasão.

Segundo F-Selene, esse já é um problema que nasce na formação universitária, onde não existe essa ideia de sujeito, visto que são trabalhados conteúdos para um ‘aluno universal’, mas que simplesmente não existe. Nessa perspectiva, F-Selene afirmou ser preciso trabalhar com formação continuada que promova o rompimento com essa perspectiva universalista, pois:

em qualquer lugar que se for trabalhar, é preciso saber quem são os alunos, sem isso não dá para fazer uma formação, não dá para pensar conteúdos e práticas desvinculadas da concepção de sujeito (F-SELENE, 2013).

Ela salientou que, do ponto de vista dos professores, essa é uma questão incipiente, pois continua-se a trabalhar com a ideia de aluno universal, como se trabalhar numa comunidade ou em outra, com jovens, adultos ou com crianças, fosse a mesma coisa.

Quanto aos referenciais teóricos adotados, F-Selene esclareceu que como as formações são mais rápidas, tendo como foco a alfabetização e o letramento, ela busca estabelecer as relações entre essas temáticas e a necessidade de se conhecer os sujeitos. Afirmou, ainda, que sua base é Paulo Freire e que a adoção de uma determinada concepção de sujeito jovem e adulto direciona todo um projeto político-pedagógico. Nesse sentido, destacou que, hoje, a concepção de sujeito da Rede lhe gera dúvidas, pois aquela metodologia que no início do projeto de EJA dava conta, agora não dá mais, o que, segundo ela, gera as seguintes questões:

[...] mas, o que mudou foi a metodologia ou a própria concepção de sujeito? Ou a concepção de sujeito se perdeu? Ou vem se perdendo? Com o foco redirecionado para os conteúdos, se percebe por trás disso uma concepção de sujeito, de sujeito vazio que precisa ser preenchido de conhecimentos. (F-SELENE, 2013).

A partir do roteiro de entrevista, duas professoras expuseram aspectos mais gerais sobre a formação de professores da EJA. A F-Diana, destacou que já existe uma lacuna desde a graduação, quando não são feitas discussões mais profundas sobre juventudes e vida adulta. Em seu levantamento junto à algumas Universidades percebeu que a graduação não oferece disciplinas que trabalhem esses temas, ressaltando que encontrou na UFSC uma disciplina optativa que trabalha *juventudes*.

Segundo F-Diana, essa lacuna repercute sobre a prática docente, de modo que é possível concluir que tanto na formação inicial, quanto na formação continuada essas discussões são extremamente fragilizadas. Salientou que as formações oferecidas para grandes grupos, numa perspectiva informativa, não dão conta de possibilitar ao professor reflexões sobre suas práticas e mudanças sobre as mesmas, posto que isso exigiria, conseqüentemente, um rompimento de forças políticas que levam à essa homogeneização e a possibilidade de questionar nesse contexto:

como o professor que está com o jovem e com o adulto em sala de aula vai dar conta do processo educativo? Como vai apresentar novas propostas tendo uma referência mínima sobre o trabalho educativo? Isso leva a indagar: que formação é essa que não dá conta de romper com preconceitos duros? Essa compreensão revela ‘falhas’, não só da formação, mas também dela, principalmente por ser pensada de modo fragmentado, estanque, sem continuidade e generalista. [grifos nossos] (F-DIANA, 2013).

Na formação inicial de professores “a dimensão teórica, aliada à dimensão prática, entendidas como processo dialógico deve ser de responsabilidade das instituições de ensino superior” (FREITAS, MOURA, 2011, p. 99).

A F-Selene concordou com F-Diana, quando retomou suas experiências de formação junto aos educadores da EJA, destacando que, ao desenvolver pesquisas junto ao Programa do Governo Federal ‘Brasil Alfabetizado’, identificou - entre professores e profissionais de outras áreas (sem escolarização) - concepções de alfabetização e educação semelhantes. A F-Selene também mencionou acreditar que precisam ocorrer movimentos de rupturas na formação de professores, que sejam capazes de desconstruir determinadas resistências em relação à compreensão sobre os sujeitos estudantes da EJA e às práticas educativas, Afirma que:

[...] de modo geral, isso é um problema da formação universitária, não existe essa ideia de sujeito. Trabalha-se com conteúdos para um aluno universal que não existe em lugar nenhum, toda a formação de professores (serei drástica agora), parte da concepção de aluno universal. Em qualquer lugar que eu for trabalhar, preciso saber quem são os alunos, o que fazem, sem isso não dá para fazer uma formação, não dá para pensar conteúdos e práticas desvinculadas da concepção de sujeito. [grifos nossos] (F-SELENE, 2013).

Nesse mesmo eixo de análise, Freitas e Moura (2011, p. 104) entendem que a formação continuada é essencial, no entanto:

[...] ela ressentia-se de base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada por meio de sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional, que se tornam em lacunas, às vezes, intransponíveis.

Portanto, ainda que se tenha buscado discutir nos espaços acadêmicos e escolares a concepção de sujeitos, os processos de formação se revelam lacunares, o que estimula compreender a necessidade de se trabalhar a partir das concepções de sujeitos e suas relações, os processos de escolarização e de formação continuada.

5.2.4 A EJA na Rede: demandas e desafios apontados pelas formadoras

Em relação à percepção das professoras formadoras sobre a EJA na Rede, cabe destacar que todas reconhecem o comprometimento dos profissionais responsáveis pela organização/oferta de formação continuada. Segundo F-Náíades, é visível uma articulação como equipe na Rede Municipal Florianópolis, diferente de outras redes.

Todas as professoras destacaram, também, a riqueza de experiências que as formações desenvolvidas junto a esse grupo de gestores, coordenadores e professores lhes trouxeram. Foi unânime a percepção das professoras sobre a falta de continuidade das formações oferecidas, questão que aparece como um aspecto a ser repensado pela Rede, mas associada a essa, outras questões são apontadas como desafios, dentre elas: o pouco tempo de formação; a organização massificada das formações; a EJA tratada como modalidade educacional paralela, sem prioridades; a rotatividade dos professores; a falta de participação dos formadores no planejamento e avaliação das formações. A este respeito, a F-Diana salientou que essas questões fazem da EJA uma modalidade com seus aspectos identitários fragilizados, sem uma equipe de formação, de professores efetivos, com

formações generalistas (palestras), com a própria concepção de sujeitos dos professores tomando como base a invisibilidade.

Quanto à falta de estabilidade dos professores contratados em caráter temporário (anualmente), três formadoras apresentaram isso como um dos principais desafios à Rede. A F-Orítia (2013) afirmou que “hoje o professor fica mais preocupado se vai ter emprego no próximo ano do que investir em sua própria formação, não sabe se vai continuar”.

Apenas a F-Selene acredita que a efetivação do corpo docente não asseguraria necessariamente melhorias ao trabalho desenvolvido pelo professor na EJA, observando que os professores novos que chegam à EJA demonstram maior abertura e flexibilidade exigida pela proposta da Rede, o que nem sempre percebe-se nos professores efetivos e que estão há mais tempo atuando, apesar de que ele própria tenha reconhecido que se faz necessário assegurar melhores condições de trabalho a esses professores.

Em outro momento da entrevista, F-Selene sinalizou como uma dificuldade começar as formações sempre do zero, por conta da rotatividade dos professores, e salienta, ainda, que a Rede precisa encontrar formas de garantir a continuidade de sua proposta, observando que, por conta das mudanças nas gestões, ela foi se descaracterizando ao longo dos anos, posto que antes estavam mais claras as concepções educacionais adotadas, os princípios da pesquisa e do interesse do sujeito que a desenvolve. Em sua opinião:

Essa é uma discussão a ser retomada no âmbito da Rede, tem certas coisas que em função de uma determinada concepção de sujeito jovem e adulto acabam sendo aceitas [...] A pesquisa assim também vira mais um componente curricular como o interesse, o foco acaba sendo redirecionado para os conteúdos, há por trás disso uma concepção de sujeito, de sujeito vazio que precisa ser preenchido de conhecimentos. Essa é uma das questões. E há uma maneira de retomar essa discussão? Há! Mas isso envolve correlações de força, escolhas políticas da própria SME. (F-SELENE, 2013).

No intuito de levantar elementos que possam contribuir com a formação continuada desenvolvida na Rede, junto aos professores da EJA, especialmente no aprofundamento para compreensão efetiva dos sujeitos estudantes, a intenção dessa parte do trabalho foi trazer as

demandas numa lógica inversa, ou seja, buscar elencar os aspectos apontados, principalmente pelas formadoras e professores/as da EJA, que se constituem como desafios à própria RME.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento algumas considerações com a intenção de organizar um conjunto de questões que me possibilitem reavaliar os objetivos desse trabalho, expor as inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa e redimensionar certas compreensões.

Busquei caracterizar os processos de formação continuada dos professores da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com as contribuições de estudos teóricos e documentais que auxiliaram no aprofundamento dos conceitos de formação continuada de professores e sua articulação com as concepções de sujeitos estudantes da EJA. Com esse movimento, foi possível construir algumas análises sobre as concepções e a compreensão do DEJA, de coordenadores/as, e principalmente dos/as professores/as, sobre os sujeitos estudantes da EJA.

Retomo, ainda, aspectos importantes desta pesquisa no intuito de sistematizar algumas constatações que podem subsidiar reflexões sobre os processos de formações continuada destinados aos professores, desenvolvidos pela RME de Florianópolis. A partir disso, levanto questões a serem repensadas nas formações sobre as concepções de sujeitos estudantes da EJA.

Convém questionar, por que se torna importante tal compreensão acerca dos sujeitos estudantes? E, por que se busca refletir sobre essa concepção de modo articulado à formação continuada de professores? Em meu entendimento, tanto a formação continuada como a compreensão sobre os estudantes da EJA desvelam fundamentos essenciais da proposta educacional da Rede. Em função da adoção de determinadas concepções, os processos formativos/educativos seguem numa perspectiva ou noutra.

Quando me atenho às escolhas sob o ponto de vista da proposta educacional, pretendo chamar a atenção para o alerta feito por Arroyo (2011) de que sem saber das concretudes e contradições dos contextos sociais no qual estão inseridos os sujeitos estudantes, especialmente da EJA, corre-se o risco de partir de universalismos, reforçar estereótipos, impor culturas determinadas, acabar legitimando e reproduzindo mecanismos de exclusão social. Com esse entendimento, nesse caso, pensar sobre os sujeitos significa pensar sobre os/as professores/as e sua formação continuada.

Cabe refletir: de que maneiras nosso contexto social - refletido no campo da educação - tem levado à 'abstração', na denominação dos

professores, mas, principalmente, dos estudantes? Talvez, um dos aspectos a serem debatidos frente a isso, seja a própria proposta pedagógica da Rede, que adotou nos últimos anos referenciais conceituais e epistemológicos distintos em seus documentos, mesmo visando consolidar ‘a mesma’ proposta pedagógica. Tal dissonância, encontrada tanto nos documentos quanto nos dados coletados por meio das entrevistas e na organização das formações continuadas destinadas aos professores da EJA, revela-se como um desafio à RME de Florianópolis.

Associado a isso, uma das questões a ser repensada se refere às divergências e à falta de clareza sobre a construção dos PPPs, mencionadas nesta pesquisa. Sobre isso, a SME e o DEJA expõem a intenção de tornar viável, na EJA da Rede, a proposta de uma escola multiterritorial, que garanta a autonomia dos grupos e, ao mesmo tempo, mantenha identidade de cada unidade educativa. No entanto, considero importante que tal proposição seja discutida e construída de maneira coletiva, com a participação dos sujeitos nela envolvidos: gestores, professores, estudantes e demais profissionais.

Outra questão destacada no decorrer da pesquisa, cuja necessidade de repensar também se impõe como um desafio à Rede, tem relação com a descontinuidade das formações continuadas, identificada pelos seguintes aspectos: ausência de discussões mais aprofundadas em relação aos temas considerados fundamentais à EJA; falta de clareza em relação ao planejamento e objetivos das formações; rotatividade anual dos professores contratados em caráter temporário; insuficiência de articulação entre elementos teórico-metodológicos inerentes à prática pedagógica e; desarticulação, tanto de temas como da dinâmica de organização das formações, em relação às demandas dos/as professores/as.

Ao longo das discussões sobre a formação continuada de professores, busquei dialogar com Barreto (2006) e Freitas (2007, 2010, 2011), que constantemente salientam a importância da continuidade na implementação dos processos formativos, pois só a partir disso as formações podem se consolidar como – *práxis* – prática social mobilizadora de possibilidades e saberes profissionais. Barreto (2006) expõe a necessidade do que chama de ‘exigências’ para a efetividade das formações, pois todas perpassam, de algum modo, aos professores a possibilidade de pensar sobre a própria prática, ou seja, aprender fazendo na medida em que se pensa sobre o que está sendo feito.

Nessa dimensão, a troca de experiências se revela como o espaço

no qual se constata as reais modificações das relações que se constroem na e com a docência, pois “se a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz” (BARRETO, 2006, p. 97).

Cabe salientar que a continuidade requer também uma sistematização da formação, ou seja, ela precisa ser sua trajetória registrada, documentada, pois somente a partir disso será possível avaliar, pensar sobre ela e delinear coletivamente desafios e novas possibilidades.

A caminhada da formação continuada precisa produzir novos conhecimentos, principalmente sobre os sujeitos dos processos de formação – professores e estudantes. Encontram-se aqui outras oportunidades de pesquisa na própria Rede, de maneira que considero importante a ampliação de estudos que permitam conhecer melhor os professores que atuam nos núcleos, assim como, os sujeitos estudantes. As análises de problemáticas nessa perspectiva, ou seja, que busquem dar voz aos sujeitos pesquisados, também farão emergir as necessidades e demandas formativas na EJA.

Ressalto, ainda, a necessidade - apontada por Barreto (2006) - de alinhar as formações oferecidas aos professores às propostas curriculares e pedagógicas desenvolvidas junto aos próprios estudantes. Se na Rede há uma proposta de ‘ensino via pesquisa’, por que a formação não poderia ser pensada também nessa perspectiva? Talvez, nessa dinâmica de trabalho, o/a professor/a, pudesse se sentir como sujeito participante dessa formação e, em vista disso, trouxesse para o foco das discussões suas experiências e percepções. Nessa relação dialética, tornar-se-ia possível estabelecer um diálogo com os professores que levasse à reflexões e novas aprendizagens.

Outros aspectos apresentados nesta pesquisa exigem reflexão: a concepção de sujeitos estudantes da EJA encontrada nos estudos da área com o levantamento das produções, assim como a concepção adotada pela Rede em sua proposta pedagógica e sua abordagem nas formações continuadas desenvolvidas junto aos professores da EJA.

Dentre as concepções de sujeitos estudantes de EJA localizadas nos estudos, observou-se, com recorrência, que a EJA, em relação aos sujeitos, ainda é tratada como um serviço prestado e não como direito social. A compreensão sobre os sujeitos nos estudos limitam-se ao recorte etário-geracional (condição de não criança); à trajetória de insucesso escolar; à inserção subalternizada no mercado de trabalho desse aluno-trabalhador. Isso significa que as principais categorias de

análise ainda permanecem situando a condição de exclusão dos sujeitos estudantes e que poucos estudos tomam a perspectiva da *diversidade* nas pesquisas em EJA.

Concordo que a exclusão ainda se coloca como “a condição existencial da maioria dos jovens e adultos que frequentam a EJA” (ARROYO, 2005, p. 232). Contudo, análises que se limitam a esse enfoque podem criar categorias generalizantes em relação aos sujeitos estudantes da EJA, ao passo que se avançando para análises articuladas à diversidade, o sujeito pode ser compreendido na multiplicidade de dimensões que os constituem, como, por exemplo, de gênero, familiar, religiosa, étnico-racial, geracional, dentre outras.

Como argumenta Dias *et al* (2011), falar dos sujeitos como não crianças, pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade e inseridas no mercado de trabalho de forma subordinada pouco contribui para que os conheçamos efetivamente. Esses discursos podem encobrir realidades vivenciadas por comunidades do campo, das periferias dos centros urbanos, por indígenas ou quilombolas, na medida em que contribuem “para homogeneizar os sujeitos da EJA e inviabilizar suas práticas sociais” (DIAS *et al.* 2011, p. 78).

Diante das entrevistas, observei que os/as professores/as e coordenadores/as compreendem os sujeitos estudantes conforme suas próprias representações (bases teóricas). Alguns/mas possuem compreensões mais aprofundadas, de modo que os entendem como sujeitos portadores de direitos em articulações às dimensões históricas, políticas, sociais e culturais. Entretanto, outros, mantêm uma compreensão mais superficial, no sentido que que o estudante da EJA é o sujeito: universal; carente/desprovido; excluído; que tem dificuldade de aprendizagem; inseguro; portador de uma imagem negativa de si mesmo; responsável pelo seu ‘fracasso escolar’; a quem falta esforço pessoal; que precisa de atenção; proveniente de famílias ‘desestruturadas’; vítimas de um sistema econômico determinante; entre outras. A superação dessas interpretações dicotômicas pode se dar nas formações continuadas, portanto, mais um desafio apresenta-se à RME.

Essas compreensões restringem a concepção do sujeito em relação ao que defendo: a compreensão do estudante da EJA como sujeito histórico-cultural. Isso implica compreender, do ponto de vista educativo, as interrelações constituídas pelos sujeitos sociais e históricos, os quais criam uma trama própria, fazendo do espaço escolar um processo permanente de construção social. Sendo assim, como argumenta Dayrell (1996), o processo educativo realoca dinamicamente

a reprodução do ‘velho’ e possibilita a construção do novo, isso faz com que se (re)signifique o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar.

Portanto, pensar os sujeitos numa proposta educativa exige levar em consideração a dimensão da escolarização na EJA, na medida em que o sujeito precisa ser pensado em suas relações com o processo de produção e de apropriação de conhecimentos e saberes. Conforme Charlot (2000), deve ser estudado em sua relação com o saber, pois o sujeito da EJA é um ser humano levado pelo desejo e aberto para o mundo social, onde ocupa uma posição. Em vista disso, os sujeitos precisam, sobretudo na EJA, tornarem-se sujeitos da aprendizagem, “confrontados com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Além disso, conhecer e compreender os sujeitos estudantes da EJA permitirá investigar como aconteceram e foram produzidos os percursos precarizados de escolarização desses sujeitos. Entendo que, nessa questão, situam-se mais oportunidades de pesquisa em EJA na Rede.

Os sujeitos carregam consigo marcas e suas vivências, sabedorias envoltas por tensões, bem como a necessidade de reconhecimento sob o ponto de vista da diversidade cultural, mas, apesar de constituírem relações coletivas, precisam ser respeitados em suas individualidades, principalmente no que se refere à autonomia e participação social. Como afirma Charlot (2003), “o ser humano é ao mesmo tempo singular e social”.

Por isso, o ‘lugar praticado’ por essa concepção na formação continuada de professores precisa levar em consideração os elementos acima mencionados. O sujeito estudante a ser compreendido precisa também ser ouvido, precisa posicionar-se, o processo educativo precisa oportunizar a subversão da lógica dominante/dominado ou, ao menos, oportunizar reflexões sobre os mecanismos que a (re)produzem.

Entendo que as tensões, contradições e demais aspectos apontados nesta pesquisa podem revelar algumas fragilidades do projeto educativo em EJA da Rede, entretanto, não podem significar limites ou legitimar a imobilidade, pois “[...] não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p.11).

7 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

ANDRÉ, M. LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª. Edição. Artmed. São Paulo. 2006.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito a Educação Básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

____ Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

____ Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 17 – 32).

____ Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Consciência, 1998.

____ Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 93 – 102).

BERGER, D. G. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. 106 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >.

____ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

____ (2010A) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução n.3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf >.

____ (2010B) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em < http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf >.

____ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. Disponível em < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D5142%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=TAeFUoW2FouPkAf624CIBQ&usg=AFQjCNEYJgTPzIlgqbk0_KHBdovKxZVDQbQ&sig2=sl0egU_iT7ooUsb3smqziA&bvm=bv.56343320,d.eW0 >.

____ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Resolução n. 6, de 20 de outubro de 2010**. Disponível em <

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14470%26Itemid%3D&ei=ZQWFUp6dIM_KkQfhtoDIAw&usq=AFQjCNE1DIPsiHI0KpZ-76cKvIPHcLUKwg&sig2=E3P8Sye1sw2hRILvDswPqw&bvm=bv.56343320,d.eW0 >.

____ Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em 10/04/2012.

____ Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que "**aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** e dá outras providências" (PL803510). Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em 10/04/2012.

CARRANO, Paulo Cesar R. Identidades juvenis e escola. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.10, p.10-26, nov. 2000. Alfabetização e cidadania.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. p. 325-343.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

____ (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

____ O sujeito e a relação com o saber. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

____ **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos de formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, setembro/dezembro 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em junho de 2012.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as **diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DAYRELL, J. T. **A educação do aluno trabalhador**: uma abordagem alternativa. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2000.

DIAS, F. V. *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DICCIONARIO DE FILOSOFÍA HERDER. 2 ed. Barcelona: Herder, 199-. 1 CD-ROM.

DI PIERRO, M. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. & JOIA, O. RIBEIRO, V. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

____ **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006. Disponível em <
<http://www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf> >.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. Departamento de Educação Fundamental. Florianópolis, 2008.

____ Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor EJA**. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação Continuada. Florianópolis, 2008.

____ Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 02/2010**. Florianópolis, 2010.

FREITAS, M. L. de Q. **Educação de jovens e adultos e a formação docente**. In: XV Endipe, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 1. p. 1-13.

____ **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FREITAS, M. L. de Q. MOURA, T. M. de M. (2011). **Formação dos**

Educadores de Jovens e Adultos: ainda um “silêncio permitido”. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. Disponível em <
http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. da S.; SANTOS, P. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP, 2011. p. 138-215.

FURLANI, J. EJA: um olhar sobre o currículo e as práticas docentes. *IN*: da SILVA, C. B. (org.). **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009, ISBN 978-85-61136-09-3. p.153-163.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Arned, 2000.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAYA, S. M. **Elementos Constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina**. 267 f. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em <
<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0952-D.pdf>>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOMES, R. A análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007. GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Caxambu: 30a. Reunião Anual da Anped, 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 216 f. 2006. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em < <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0554.pdf> >.

_____. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 153-190.

MACHADO, M. O. S. **Educação de jovens e adultos no município de Florianópolis - dos ciclos à pesquisa como princípio educativo: uma história documental**. 2006. 47 f. Monografia (Especialização em História Social no Ensino Fundamental Médio), Coordenaria de de Pós-graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em < https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=83851a1c09&view=att&th=14256c47d75ec997&attid=0.3&disp=inline&safe=1&zw&saduie=AG9B_P_laDi6MJxtfS4TrVIt3Vbv&sadet=1384458599408&sads=5-rE8Hvw0Kszbbb65AUVzihnANc >

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. Editora Unisinos, 2004

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, G. M. de (Org.). **Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis. Prelo, 2004.

OLIVEIRA, E. C. **Sujeitos-professores da EJA. TV Escola: Salto para**

o futuro – Programa 05. 2009. Disponível em < http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205_0.pdf >. Acesso em 05/06/2013.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da palavra. Buenos Aires: Biblos, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 34ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____ (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, M. D. A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais. In: BRYAN, N.; BENITO, A.; SUAÁREZ, H. (Orgs). **Educação e conhecimento para um futuro sustentável.** Campinas: Alínea, 2011. p. 169-183.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 302 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em < http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf >.

VIÑAO FRAGO, A. 1993-1994. Del espacio escolar y la escuela como

lugar: propuestas y cuestiones. **Revista Interuniversitaria**. Sociedad Española de Historia de la Educación, 12-13:17-74.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA **Entrevista com o Responsável pela EJA no município**

- 1)-** Qual seu nome? Há quanto tempo trabalha na EJA? Como ocorreu sua inserção nessa área da educação? Qual seu vínculo funcional/cargo? Nos fale um pouco sobre sua experiência profissional e formação acadêmica.

- 2)-** Realizamos a leitura das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal, e também tivemos a oportunidade de conhecer os documentos de orientação da EJA anteriores, publicados em 2008. A EJA na Rede Municipal desenvolve a formação continuada desde quando? Qual a trajetória desse movimento de formação continuada? Em quais documentos podemos encontrar esses registros?

- 3)-** Segundo dados disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação (SME), a EJA atende hoje cerca de 1.525 (mil e quinhentos e vinte e cinco) estudantes, em treze núcleos de EJA, concentrados nas regiões mais urbanizadas da cidade. Esses são os dados mais atuais? E quanto ao corpo docente, qual a quantia de professores que temos no primeiro e segundo segmento? Quantos são efetivos ou contratados em caráter temporário? Quais as dificuldades em se trabalhar com um corpo docente temporário? Existem documentos que tracem esse perfil dos professores da EJA na Rede?

- 4)-** Como vem sendo desenvolvida a formação continuada permanente? Quantos encontros são realizados durante o ano letivo? Quem são os participantes? A presença é obrigatória? Como são definidas as temáticas? Quem são os formadores?

- 5)-** Qual o perfil dos formadores? Que tipo de acompanhamento realizam aos núcleos? Como acontece a interação entre o setor responsável pela formação, os coordenadores de núcleo e os professores?

- 6)-** Qual a concepção de sujeito da EJA adotada pelo município? Como isso se revela na formação continuada oferecida aos professores de EJA

da Rede? Quais documentos orientam e expressam essas escolhas conceituais? Que conhecimentos nessa trajetória, foram produzidos a respeito dos sujeitos da EJA? O que poderíamos dizer sobre o lugar ocupado pela concepção de sujeito de EJA na formação continuada dos professores?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
Entrevista com os/as Coordenadores/as de Núcleo de EJA

- 1)- Qual seu nome? Há quanto tempo trabalha na EJA? Como ocorreu sua inserção nessa área da educação? Qual seu vínculo funcional/cargo? Nos fale um pouco sobre sua experiência profissional e formação acadêmica.
- 2)- Qual sua percepção a respeito dos sujeitos que frequentam hoje os núcleos de EJA da Rede Municipal?
- 3)- No seu entendimento o que é essencial para formação continuada de professores da EJA?
- 4)- Como a Rede Municipal desenvolve essa formação continuada permanente? Como são os encontros, quando acontecem e como são definidas as temáticas a serem trabalhadas? Como acontece nesse processo de organização da formação a sua participação? E a participação dos professores? Há alguma formação no seu núcleo, além da que acontece no Departamento de Educação Continuada (DEC)?
- 5)- E nessa formação continuada, que concepção de sujeito da EJA é trabalhada? Qual o lugar ocupado pela concepção de EJA na formação continuada desenvolvida?
- 6)- A formação continuada é uma referência para o seu trabalho junto aos professores e estudantes? As dificuldades encontradas no cotidiano do núcleo são trabalhadas na formação continuada? Quais os documentos que a Rede disponibiliza para orientação do trabalho pedagógico nos núcleos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
Entrevista com Professores/as

- 1)- Qual seu nome? Há quanto tempo trabalha na EJA? Como ocorreu sua inserção nessa área da educação? Qual seu vínculo funcional/cargo? Nos fale um pouco sobre sua experiência profissional e formação acadêmica.
- 2)- Qual sua percepção a respeito dos sujeitos que frequentam hoje os núcleos de EJA da Rede Municipal?
- 3)- No seu entendimento o que é essencial para formação continuada de professores da EJA?
- 4)- Como a Rede Municipal desenvolve essa formação continuada permanente? Como são os encontros, quando acontecem e como são definidas as temáticas a serem trabalhadas? Como acontece nesse processo de organização da formação a sua participação? Há formação também no seu núcleo, além da que acontece no Departamento de Educação Continuada (DEC)?
- 5)- A formação continuada é uma referência para o seu trabalho junto aos estudantes? As dificuldades encontradas no cotidiano do núcleo são trabalhadas na formação continuada? Quais os documentos que a Rede disponibiliza para orientação do seu trabalho?
- 6)- E nessa formação continuada, que concepção de sujeito da EJA é trabalhada? Qual o lugar ocupado pela concepção de EJA na formação continuada desenvolvida?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
Entrevista com os/as Consultores/Formadores da Rede

- 1)- Qual seu nome? Qual a sua formação acadêmica e atuação profissional?
- 2)- Há quanto tempo você trabalha com a formação na EJA junto a SME de Florianópolis? Como chegou até essa formação continuada? Qual a periodicidade de sua inserção nessa formação?
- 3)- Que tipo de formação desenvolve/eu (encontros esporádicos e pontuais – oficinas, palestras com todo o grupo de docentes, nos núcleos em específico, projeto continuado organizado na SME)?
- 4)- Qual sua percepção a respeito das demandas de formação dos professores e coordenadores de EJA dessa Rede Municipal?
- 5)- Em sua participação na formação costuma abordar questões sobre os sujeitos estudantes da EJA? Se sim, em qual perspectiva e ótica em relação a esses sujeitos? Como aparecem nas discussões juntos aos professores e coordenadores as concepções de sujeitos estudantes da EJA?
- 6)- Há uma solicitação da SME para trabalhar na formação com as questões de sujeitos? Em que sentidos e dimensões a SME direciona essa questão na formação?
- 7)- Outras questões que gostaria destacar em relação ao tema – Sujeitos da EJA.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Considerando os termos da Resolução nº. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, convidamos o sr/a a participar da pesquisa intitulada, **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

A pesquisa tem como objetivo geral Compreender o *‘lugar’* da concepção de sujeito-educando de EJA na formação continuada de professores desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para tanto estudaremos os processos de formação continuada ofertados aos educadores.

A realização da pesquisa se justifica mediante o levantamento previamente realizado junto ao banco de dados de teses e dissertações da Capes em que localizamos um número pequeno de estudos que tenham como objetivo analisar as concepções de sujeitos-educandos presentes nas propostas educacionais e formação continuada desenvolvida junto aos educadores, o que revela em certa medida a originalidade do estudo e a presença de uma demanda de investigação.

As contribuições da pesquisa residem na intenção de promover esclarecimentos sobre os processos de formação continuada que a Rede Municipal de Florianópolis desenvolve, buscando nessa perspectiva reconhecer sua importância no âmbito dos processos educativos e apresentar possibilidades de melhorias. Essa pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, na qual serão desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos, bem como entrevista semiestruturada. Estes recursos, de forma integrada possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítica em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo. Destacamos que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Informamos ainda, que a amostragem selecionada é de

aproximadamente 12 (doze) sujeitos, os quais serão entrevistados. Informamos que a pesquisa não tem como propósito trazer riscos e desconfortos para os participantes ficando reservado a este à liberdade de participar da pesquisa, bem como recusá-la e ter seu consentimento retirado, bastando para isso entrar em contato com a Mestranda pelo telefone (48) 84180927 ou pelo e-mail paulica15@hotmail.com, canais que ficarão à disposição do pesquisado para qualquer eventual esclarecimento.

Ressaltamos que os dados coletados nas entrevistas, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos acima especificados, e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Destacamos que sua colaboração Coordenador(a) é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Este projeto de pesquisa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Professora Coordenadora

Paula Cabral
Mestranda do PPGE/UFSC

Eu, _____ declaro estar
plenamente esclarecido(a) e concordo voluntariamente em participar da
pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

Assinatura: _____

Data: ___/___/____.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Considerando os termos da Resolução nº. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, convidamos o sr/a a participar da pesquisa intitulada, **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

A pesquisa tem como objetivo geral Compreender o ‘*lugar*’ da concepção de sujeito-educando de EJA na formação continuada de professores desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para tanto estudaremos os processos de formação continuada ofertados aos educadores.

A realização da pesquisa se justifica mediante o levantamento previamente realizado junto ao banco de dados de teses e dissertações da Capes em que localizamos um número pequeno de estudos que tenham como objetivo analisar as concepções de sujeitos-educandos presentes nas propostas educacionais e formação continuada desenvolvida junto aos educadores, o que revela em certa medida a originalidade do estudo e a presença de uma demanda de investigação.

As contribuições da pesquisa residem na intenção de promover esclarecimentos sobre os processos de formação continuada que a Rede Municipal de Florianópolis desenvolve, buscando nessa perspectiva reconhecer sua importância no âmbito dos processos educativos e apresentar possibilidades de melhorias. Essa pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, na qual serão desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos, bem como entrevista semiestruturada. Estes recursos, de forma integrada possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítica em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo. Destacamos que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Informamos ainda, que a amostragem selecionada é de aproximadamente 12 (doze) sujeitos, os quais serão entrevistados.

Informamos que a pesquisa não tem como propósito trazer riscos e desconfortos para os participantes ficando reservado a este à liberdade de participar da pesquisa, bem como recusá-la e ter seu consentimento retirado, bastando para isso entrar em contato com a Mestranda pelo telefone (48) 84180927 ou pelo e-mail paulica15@hotmail.com, canais que ficarão à disposição do pesquisado para qualquer eventual esclarecimento.

Ressaltamos que os dados coletados nas entrevistas, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos acima especificados, e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Destacamos que sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Este projeto de pesquisa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Professora Coordenadora

Paula Cabral
Mestranda do PPGE/UFSC

Eu, _____ declaro estar
plenamente esclarecido(a) e concordo voluntariamente em participar da
pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

Assinatura: _____

Data: __/__/____.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Considerando os termos da Resolução nº. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, convidamos o sr/a a participar da pesquisa intitulada, **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

A pesquisa tem como objetivo geral Compreender o ‘*lugar*’ da concepção de sujeito-educando de EJA na formação continuada de professores desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para tanto estudaremos os processos de formação continuada ofertados aos educadores.

A realização da pesquisa se justifica mediante o levantamento previamente realizado junto ao banco de dados de teses e dissertações da Capes em que localizamos um número pequeno de estudos que tenham como objetivo analisar as concepções de sujeitos-educandos presentes nas propostas educacionais e formação continuada desenvolvida junto aos educadores, o que revela em certa medida a originalidade do estudo e a presença de uma demanda de investigação.

As contribuições da pesquisa residem na intenção de promover esclarecimentos sobre os processos de formação continuada que a Rede Municipal de Florianópolis desenvolve, buscando nessa perspectiva reconhecer sua importância no âmbito dos processos educativos e apresentar possibilidades de melhorias. Essa pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, na qual serão desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos, bem como entrevista semiestruturada. Estes recursos, de forma integrada possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítica em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo. Destacamos que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Informamos ainda, que a amostragem selecionada é de aproximadamente 12 (doze) sujeitos, os quais serão entrevistados. Informamos que a pesquisa não tem como propósito trazer riscos e desconfortos para os participantes ficando reservado a este à liberdade

de participar da pesquisa, bem como recusá-la e ter seu consentimento retirado, bastando para isso entrar em contato com a Mestranda pelo telefone (48) 84180927 ou pelo e-mail paulical5@hotmail.com, canais que ficarão à disposição do pesquisado para qualquer eventual esclarecimento.

Ressaltamos que os dados coletados nas entrevistas, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos acima especificados, e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Destacamos que sua colaboração Professor(a) é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Este projeto de pesquisa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Professora Coordenadora

Paula Cabral
Mestranda do PPGE/UFSC

Eu, _____ declaro estar plenamente esclarecido(a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

Assinatura: _____

Data: __/__/____.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS**

Considerando os termos da Resolução nº. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, convidamos o sr/a a participar da pesquisa intitulada, **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

A pesquisa tem como objetivo geral Compreender o ‘*lugar*’ da concepção de sujeito-educando de EJA na formação continuada de professores desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para tanto estudaremos os processos de formação continuada ofertados aos educadores.

A realização da pesquisa se justifica mediante o levantamento previamente realizado junto ao banco de dados de teses e dissertações da Capes em que localizamos um número pequeno de estudos que tenham como objetivo analisar as concepções de sujeitos-educandos presentes nas propostas educacionais e formação continuada desenvolvida junto aos educadores, o que revela em certa medida a originalidade do estudo e a presença de uma demanda de investigação.

As contribuições da pesquisa residem na intenção de promover esclarecimentos sobre os processos de formação continuada que a Rede Municipal de Florianópolis desenvolve, buscando nessa perspectiva reconhecer sua importância no âmbito dos processos educativos e apresentar possibilidades de melhorias. Essa pesquisa se classifica como exploratória e descritiva, na qual serão desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos, bem como entrevista semiestruturada. Estes recursos, de forma integrada possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítica em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo. Destacamos que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Informamos ainda, que a amostragem selecionada é de aproximadamente 12 (doze) sujeitos, os quais serão entrevistados. Informamos que a pesquisa não tem como propósito trazer riscos e

desconfortos para os participantes ficando reservado a este à liberdade de participar da pesquisa, bem como recusá-la e ter seu consentimento retirado, bastando para isso entrar em contato com a Mestranda pelo telefone (48) 84180927 ou pelo e-mail paulica15@hotmail.com, canais que ficarão à disposição do pesquisado para qualquer eventual esclarecimento.

Ressaltamos que os dados coletados nas entrevistas, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos acima especificados, e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Destacamos que sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Este projeto de pesquisa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Professora Coordenadora

Paula Cabral
Mestranda do PPGE/UFSC

Eu, _____ declaro estar
plenamente esclarecido(a) e concordo voluntariamente em participar da
pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES NA EJA: QUAL O LUGAR DOS SUJEITOS?”**

Assinatura: _____

Data: ___/___/____.