



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG
Mestrado em Educação

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

**O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do concebido ao vivido**

Brasília/DF
Fevereiro, 2008

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

**O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do concebido ao vivido**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Desenvolvimento Profissional Docente-DPD.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

Brasília/DF
Fevereiro, 2008

M672

Miranda, Joseval dos Reis.

O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido / Joseval dos Reis Miranda – 2008.

141 f. : il.; 30 cm.

Orientação: Lívia Freitas Fonseca Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia - Currículo. 3. Educação de jovens 4. Educação de adultos. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca. II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.013

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

**O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: do concebido ao vivido**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira
Membro – UCP e UERJ

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Membro - UnB/FE

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Membro - UnB/FE

Brasília - DF, 18 de Fevereiro de 2008.

Dedico este trabalho **a todos (as) educadores (as)** que acreditam que é possível reconstruir ou ressignificar o processo educativo, tendo como base e princípio fundante: uma formação alicerçada na articulação entre teoria e prática, razão e emoção, ação e reflexão atrelados às dimensões ética, afetiva, histórica, social, política, cultural e outras.

Dedico, também, especialmente à minha **FAMÍLIA** que se faz presente a cada dia da minha existência, mesmo separados pela distância física, porém para ficar junto não é preciso estar perto, mas, sim, do lado de dentro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos que fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada. São muitos os nomes que me vêm à mente neste momento. Seria impossível citar todas e todos, aquelas e aqueles que contribuíram para esta trajetória. Citarei alguns, correndo o risco de ser injusto.

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida, saúde, perseverança e serenidade para trilhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente.

À minha família, que com muito carinho, compreensão e dedicação mesmo a distância sempre me apoiou em todos os momentos.

Ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, campus XVII da UNEB pelo apoio e estímulos nesta caminhada com vista a uma formação profissional mais qualificada.

Aos meus colegas docentes do DCHT – campus XVII, em especial, Alex Andrade Alves.

À professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, minha mestra orientadora, pelo apoio, paciência, sabedoria, incentivos e sugestões durante a caminhada neste mestrado e no desenvolvimento desta pesquisa.

As contribuições proporcionadas pela interlocução na banca de qualificação composta pelos docentes: Ilma Passos Alencastro Veiga, Renato Hilário dos Reis e Antonio Flávio Barbosa Moreira. E também a aceitação dos mesmos em participar da banca de defesa.

Às professoras e professores que também fazem parte desta construção de forma direta ou indireta, em especial: Maria Abádia da Silva, Albertina Mitjans Martínez, Jacques Velloso, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Renato Hilário dos Reis e Lívia Freitas Fonseca Borges.

Aos meus colegas e amigos do mestrado que partilharam da mesma caminhada, contribuindo para a nossa formação profissional e pessoal, em especial: Geandra Santos, Maria Susley, Ivana Azevedo e Leandro Dalmas.

Aos funcionários da FE/UnB e em especial da Pós-Graduação pelos seus serviços e atendimento com dedicação neste percurso.

A toda a equipe da Livraria Hildebrando, em especial, a Rita Gonzaga Varela pelo apoio, carinho e paciência em providenciar as nossas obras.

A todos os interlocutores participantes da pesquisa que deram luz e significado para a compreensão do objeto de pesquisa neste caminhar.

Aos meus amigos da Pousada Dom Bosco, em especial: Getúlio Valente e todos os funcionários com os quais convivi nesta caminhada.

Enfim, a todos vocês, o meu muito obrigado!

Não posso ser professor, se não percebo, cada vez melhor, que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

(FREIRE, 2006, p.102-103)

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O Currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido**. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. O estudo buscou o desdobramento em objetivos específicos como: analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da educação de jovens e adultos; analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores; analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos e analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Esta compreensão vai ocorrer a partir das análises das professoras egressas do curso de Pedagogia, os professores que atuam no curso de formação em Pedagogia, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da coordenadora do curso de Pedagogia e da coordenadora municipal de Educação de Jovens e Adultos, situados todos no município de Bom Jesus da Lapa - Bahia. A metodologia de pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e a utilização de alguns procedimentos/instrumentos, como: análise documental, entrevista semi-estruturada, observação participante e grupo focal. O diálogo entre as referências teóricas e os achados da pesquisa pautaram-se em três eixos. No primeiro eixo, o pesquisador com base em Imbernón (2005), Tardif (2005), Veiga (2001), Alarcão (2001), Vásquez (1990), Pimenta (2005), Kincheloe (1997), Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1998) e Bernstein (1988,1996) buscou desenvolver os conceitos da formação inicial e os reflexos desta na prática pedagógica. No eixo seguinte contamos com as contribuições de Bernstein (1988,1996), Santomé (1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira & Silva (1995), Apple (2006) e Moreira (2004) que nos permitiram compreender os conceitos e concepções de currículo, a forma como este se expressa na formação docente. Já no terceiro eixo que gira em torno da Educação de Jovens e Adultos como um dos espaços da prática pedagógica, tivemos o apoio teórico de Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2006), Soares (2001, 2003), Gadotti (2005), Freire (2006, 2006b), Reis (2000), Barbier (1998), Veiga (2005, 2006), Pinto (2005) e Ribeiro (1999), que nos possibilitaram uma maior compreensão do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade do exercício do protagonismo nesta modalidade educativa e também a respeito do profissional e a sua atuação neste espaço educativo. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da efetivação de algumas ações que podem contribuir tanto para a formação inicial quanto para a Educação de Jovens e Adultos como espaço da prática pedagógica aqui pesquisada. Enfim, consideramos que este trabalho não está fechado, pois, a nossa expectativa é que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocadoras de novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento do currículo da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial de professores. Educação de Jovens e Adultos.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **The curriculum of the initiatory education of teachers who work in the Education of young Persons and Adults:** from what is conceived of to what is experienced. 2007. 141p. Master in Education Dissertation – School of Education – University of Brasília – UnB, Brasília – DF.

ABSTRACT

This dissertation has the general objective of understanding how the curriculum of the initiatory education of pedagogues has contributed to the development of teachers to act in the Education of Young Persons and Adults. The study has sought to break the topic into specific objectives like: analyzing how teachers who work with Education of Young Persons and Adults classes see the curriculum of their own initiatory education as regards the theoretical-practical issues of the education of young persons and adults; analyzing how the students in the Education of Young Persons and Adults evaluate the pedagogical practices of the teachers; analyzing how the curriculum of the initiatory education influences the teacher's practice in the Education of Young Persons and Adults and analyzing what knowledge contents of the initiatory training of the teachers are required by the pedagogical practice in the Education of Young Persons and Adults. This understanding will occur from the analyses of the teachers coming out of the Pedagogy Course, the teachers working in the Pedagogical Development Course, the students in the education of young persons and adults, in the first years of Elementary School, the coordinator of the Pedagogy Course and the local coordinator of the education of the Education of Young Persons and Adults, all located in the town of Bom Jesus da Lapa – Bahia. The research methodology chosen was the qualitative approach by means of and the utilization of some procedures/tools like: document analysis, semi-structured interview, participant observation and focal group. The interaction between the theoretical references and the research findings were based on three axes. On the first axis, based on Imbernón (2005), Tardif (2005), Veiga (2001), Alarcão (2001), Vásquez (1990), Pimenta (2005), Kincheloe (1997), Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1998) and Bernstein (1988,1996), the researcher sought to develop the concepts of the initiatory training and its reflections on the pedagogical practice. On the following axis, we relied on the contributions of Bernstein (1988,1996), Santomé (1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira & Silva (1995), Apple (2006) and Moreira (2004), which enabled us to understand the curriculum concepts and conceptions, the way in which the curriculum is expressed in teacher education. On the third axis, which winds around the education of young persons and adults as one of the areas of pedagogical practice, we had the theoretical support of Paiva, V (2003), Paiva, J (2006), Soares (2001, 2003), Gadotti (2005), Freire (2006, 2006b), Reis (2000), Barbier (1998), Veiga (2005, 2006), Pinto (2005) and Ribeiro (1999), which enabled us to have a greater understanding of the historical course of the Education of Young Persons and Adults, the need to exercise protagonism in this educational modality, and also onto the professional and onto his action in this educational area. The results of the research indicate the need for some effective actions that will contribute both to the initiatory training and to the Education of Young Persons and Adults as an area for the pedagogical practice thus researched. Finally, we consider that this paper is not finalized yet, for our expectation is that the points brought forth by it will provoke new reflections with the objective of improving the curriculum of the initiatory teacher development training.

Key words: Curriculum. Initiatory training. Education of Young Persons and Adults.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa.	21
Quadro 2 -	Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa.	21
Quadro 3-	Número de profissionais da Escola Municipal Edvaldo Boaventura	27
Quadro 4 -	Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa.	36
Quadro 5-	Síntese da pesquisa.	47

LISTA DE FIGURA

Figura 1 -	Eixos Teóricos	48
------------	----------------	----

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
CEB – Câmara de Educação Básica.
CEPLAR - Campanha de Educação Popular.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CPC – Centro Popular de Cultura.
Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã.
DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente.
EI – Educação Infantil.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
EM – Ensino Médio.
ES – Educação Superior.
FE – Faculdade de Educação.
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MCP – Movimento de Cultura Popular.
MEB - Movimento de Educação de Base.
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
NESLA - Núcleo de Ensino Superior da Lapa.
NSE – Nova Sociologia da Educação.
ONG – Organização Não Governamental.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PAS – Programa de Alfabetização Solidária.
PPP – Projeto Político-Pedagógico.
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UnB – Universidade de Brasília.
UNEB – Universidade do Estado da Bahia.
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS: mapeando o caminhar	13
2 PALAVRAS ESCRITAS, CAMINHOS PERCORRIDOS: o currículo, a formação de professores e a Educação de Jovens e Adultos como inspirações de pesquisa	19
3 TRILHA METODOLÓGICA	22
3.1 A Opção metodológica	22
3.2 O Estudo de caso	23
3.2.1 Fase exploratória	24
3.2.1.1 Situando o local da pesquisa	24
3.2.1.2 Situando a Instituição Formadora e a escolha para a realização da pesquisa	25
3.2.1.3 Situando a escola pesquisada	26
3.2.1.4 Os interlocutores da pesquisa	27
3.2.1.4.1 As professoras egressas do curso de Pedagogia	28
3.2.1.4.2 Professores que atuam no curso de Formação em Pedagogia	29
3.2.1.4.3 Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	31
3.2.1.4.4 A Coordenação: do curso de Pedagogia e da Educação de Jovens e Adultos do município	32
3.2.2 A delimitação do estudo e a coleta de dados e informações	34
3.2.2.1 O trabalho de campo	34
3.2.2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta das informações	35
3.2.2.2.1 Análise documental	36
3.2.2.2.2 Grupo focal	38
3.2.2.2.3 Observação participante	40
3.2.2.2.4 Entrevista	42
3.2.3 A Análise dos dados, das informações e a elaboração do relatório	45
4 NO CAMINHAR A TESSITURA ENTRE AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E OS ACHADOS DA PESQUISA	48
4.1 A Formação inicial de professores e suas implicações na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos	48
4.1.1 A formação de professores: rompendo limites, ressignificando caminhos	49
4.1.2 Formação inicial: o começo de uma caminhada	53
4.1.3 O professor e sua prática pedagógica: reflexos da formação na Educação de Jovens e Adultos	60
4.2 O Currículo da formação de professores: possibilidade de produzir/reproduzir uma realidade	70
4.2.1 Compreendendo o conceito de currículo	71

4.2.2 O currículo da formação inicial de professores: limites e possibilidades no processo de formação docente	79
4.2.3 Currículo da formação inicial: coleção <i>versus</i> integração	84
4.3 Educação de Jovens e Adultos como espaço da prática pedagógica: idéias e trilhas do fazer docente	89
4.3.1 A Educação de Jovens e Adultos e os caminhos percorridos	90
4.3.2 A Educação de Jovens e Adultos: o ensino e seus protagonistas	98
4.3.3 A Educação de Jovens e Adultos: redesenhando a tela reconstruindo o seu significado	107
4.3.4 O professor da Educação de Jovens e Adultos: que profissional é esse?	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma pausa para reconsiderar	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL.	132
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.	133
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA. Para os professores egressos do curso de Pedagogia	134
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA. Para os Professores que atuam no curso de formação – Pedagogia	135
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA. Para o coordenador do curso de Pedagogia	136
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA. Para o coordenador da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal	137
APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	138
ANEXO A – TEXTO: A escola é...	139
AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO	140
BREVE CURRÍCULO DO AUTOR	141

1 PALAVRAS INICIAIS: mapeando o caminhar

Por que estudar o currículo da formação inicial de professores do curso de Pedagogia que atuam na Educação de Jovens e Adultos?

Vivemos em um mundo onde as informações e os conhecimentos se encontram em movimento acelerado e chegam até nós das mais diversas formas. A mutabilidade e a complexidade progressiva são aspectos inerentes às sociedades humanas, pois é de nossa condição a capacidade de pensar, re-pensar, criar, re-criar, fazer, re-fazer, transmitir, re-transmitir, transformar, re-transformar, entre outras.

Devido a esse contexto de rápida transformação social, e como as informações e o conhecimento transitam, a escola como instituição social não pode ficar fora ou estática à sua grande função: formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, proporcionando também o acesso aos saberes sistematizados pela humanidade, de modo que desenvolvendo o seu trabalho de forma justa e igualitária, a escola estará conscientemente comprometida com a transformação social, colaborando no sentido da “[...] construção da cidadania democrática” (RIOS, 2002, p.125).

A formação do cidadão não se constitui apenas tarefa da escola, entretanto a mesma deve funcionar como local privilegiado para as diversas aprendizagens e saberes, sem perder de vista as várias referências existentes.

No atual momento sócio-histórico-político, o Brasil reconhece cada vez mais o movimento, a luta em defesa do direito à educação para todos, garantido na Constituição Federal, assumindo paulatinamente o desafio de organizar o seu cenário educacional. Aqui, especialmente, destacamos como espaço da prática pedagógica a área da Educação de Jovens e Adultos, da agenda educacional do país com discussões e estudos inerentes a esta temática, uma vez que esta assume as funções de formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos tem sido um tema bastante refletido, pensado, re-pensado e problematizado pelos que se preocupam com a educação nesta modalidade de ensino, por causa das dificuldades de aprendizagem e do grande número de jovens e adultos que há muitas décadas permanecem participando dos elevados índices de reprovação e evasão escolar por diversos motivos. Não podemos negar o grande interesse em proporcionar educação formal a essa parcela da população, pois como poderia o país progredir com uma enorme parte da população analfabeta ou sem pelo menos completar o Ensino Fundamental? Por isso, assistimos à implementação de vários programas do tipo

Estrela de Belém, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, de 1947 a 1963; Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, de 1969 a 1985; Programa de Alfabetização Solidária – PAS, de 1996 até hoje; e, atualmente, o Programa Brasil Alfabetizado; BB Educar; Aja Bahia; Todos pela Alfabetização – TOPA; e outros que poderiam ser citados que não asseguram a continuidade aos estudos desses sujeitos para além da fase de alfabetização. Simplesmente, são programas pontuais.

Para Arroyo (2005), atualmente essa questão vem recebendo atenção especial da parte de instituições como Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organizações Não Governamentais – ONGs; Abrinq e outras com fins mais direcionadas aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. A LBDEN 9.394/96 documenta, no Art.37, aspectos inerentes a essa modalidade de ensino e também na Resolução CNE/CEB nº1 de 03/07/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, precisamos de políticas públicas mais explícitas e coerentes para essa proposta, desde a garantia da oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, como também do funcionamento de forma mais efetiva das condições físicas até a própria formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista da legalidade instituída em que supostas garantias estejam quer na LDBEN, quer nas Diretrizes Curriculares no que diz respeito à população de jovens e adultos, são necessárias mudanças radicais no processo de educação utilizado, pois precisamos fazer da Educação de Jovens e Adultos “[...] um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento, obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o Ensino Fundamental completo” (FAVERO, 2004, p. 27).

Os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos vêm provocando questionamentos nos profissionais da educação, por meio dos fóruns da Educação de Jovens e Adultos para redimensionarem suas práticas, conceitos, estereótipos, diante das questões do mundo atual e das mudanças no cenário brasileiro e mundial, pois esta modalidade de ensino demanda uma nova significação, a fim de garantir a permanência, a continuidade e o sucesso dos educandos na educação formal.

Repensar nossas práticas pedagógicas faz-se urgente e necessário. Este é o momento de reflexão, porém, pensar, refletir a respeito das práticas educativas no processo de ensino e de aprendizagem significa rever os caminhos e buscar maneiras originais, mecanismos, instrumentos, formas de tornar, tanto para quem ensina como para quem aprende, um processo dinâmico, atrativo e prazeroso.

A busca da melhoria do fazer pedagógico é uma questão complexa e perpassa vários fatores, entre eles o currículo escolar, visto que este retrata um modelo de sociedade, observando a diferença entre o currículo que possuímos e o currículo que desejamos. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Apple (1995, p. 59): "[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação [...] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo".

Dessa forma, torna-se explícito o quanto o currículo escolar interfere na construção de práticas pedagógicas, uma vez que a escola por meio do seu currículo mantém alguns mecanismos de seletividade e preconceito, revelando, assim, uma face cruel e oculta que, muitas vezes, é fruto do processo de formação docente.

Trazer para a discussão a Educação de Jovens e Adultos, tendo como pano de fundo o currículo que forma o professor para atuar nesta modalidade educativa na sociedade contemporânea, significa refletir algumas práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nessa área.

Historicamente, no Brasil, à luz de um contexto social emergente, a atual sociedade vive um processo de globalização econômica, cultural e político cada vez mais intensificado pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que traz outras dinâmicas e formatações para as relações entre os povos.

Nesse contexto social em que a educação é vista como um processo de construção e de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados, a escola precisa ser repensada frente aos seus desafios e possibilidades, principalmente no tocante ao acesso e à permanência na escola. A esse respeito Cunha aborda que:

[...] ao se falar em desafios educacionais principalmente na área de educação de jovens e adultos, devem-se destacar os aspectos qualitativos e quantitativos, pois se trata de universalizar o ensino fundamental sem perder o padrão de qualidade. (CUNHA, 1999, p.15).

Devemos, na condição de educadores, propor uma verdadeira e profunda reflexão dentro e fora da escola no que diz respeito às práticas pedagógicas nas classes de Educação de Jovens e Adultos, sem perdermos de vista o currículo que contribuiu com a nossa formação, pois começaremos, dessa maneira, a gerir nos ambientes escolares um currículo mais justo, real, prazeroso, acolhedor, sedutor, ou seja, condizente com a realidade e as necessidades dos educandos.

Na operacionalização dessas práticas, tendo o currículo como elemento norteador impõe-se conhecer a realidade educativa, marcada por um ambiente histórico-sócio-cultural que assim determina as suas necessidades mais imediatas. Nesse sentido, afirma Piconez:

A educação escolar de jovens e adultos é campo complexo, pois envolve outras dimensões (social, econômica, política, histórica, cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país. (PICONEZ, 2002, p.11).

Ratificamos o quanto a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida com seriedade, comprometimento, sensibilidade, amorosidade, lançando olhares para os retratos culturais dos seus sujeitos, oportunizará cada vez mais a inserção de jovens e adultos no processo de desenvolvimento da cidadania, considerando a escolarização como instrumento indispensável para a transformação da sociedade, promovendo a inclusão desses estudantes que, em vários momentos da história, ficaram e, talvez, ainda permaneçam excluídos não só da educação, mas da cultura, da economia e até de si mesmos, pois não se percebem como sujeitos na maioria dos casos.

Portanto, buscar a compreensão do currículo da formação inicial de pedagogos em conexão com o espaço da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos permitiu-nos refletir, acima de tudo, sobre os modelos ou paradigmas que norteiam esta formação e os seus reflexos na prática pedagógica. Buscar esta reflexão crítica transformadora é necessário para começarmos a romper as rasuras e superficialidades do processo de formação profissional, procurando cada vez mais a junção entre teoria-prática e escola-comunidade – universidade.

Diante disso, esta pesquisa intitulada “O currículo da formação inicial dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido” buscou compreender como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação dos professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos. O estudo em pauta refere-se ao currículo do curso de Pedagogia anterior às Diretrizes Curriculares do Curso Pedagogia, ou seja, a Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006.

Tendo como referência o nosso problema de pesquisa central, ou seja: “Como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos?” Propusemos algumas questões norteadoras deste estudo, sendo elas:

- Como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos?

- Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores?
- Como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?

A partir desses questionamentos procuramos:

- Analisar como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.
- Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Em função da complexidade da temática pesquisada e da busca pela compreensão do objeto de estudo, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizamos o estudo de caso e fizemos uso de procedimentos/instrumentos como análise documental, entrevista semi-estruturada, observação participante e grupo focal.

O presente trabalho, na sua estrutura organizativa, apresenta inicialmente por meio das palavras escritas os caminhos percorridos pelo pesquisador e como este expõe alguns episódios relacionados ao seu caminhar, estabelecendo relações pessoais, profissionais e institucionais com o seu objeto e objetivos da pesquisa.

Em seguida, apresentam-se, neste processo do caminhar do pesquisador, o encontro e o diálogo entre as referências teóricas e os achados de pesquisa. Essas referências teóricas são constituídas por três eixos. No primeiro eixo, formação inicial de professores, com base em Imbernón (2005), Tardif (2005), Veiga (2001), Alarcão (2001), Vásquez (1990), Pimenta (2005), Kincheloe (1997), Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1998) e Bernstein (1988,1996), o pesquisador buscou desenvolver os conceitos da formação inicial e os reflexos desta na prática pedagógica.

No eixo seguinte, currículo da formação inicial de professores, contamos com as contribuições de Bernstein (1988,1996), Santomé (1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira & Silva (1995), Apple (2006) e Moreira (2004) que nos permitiram compreender os conceitos e concepções de currículo e a forma como este se expressa na formação docente.

O terceiro eixo trata da Educação de Jovens e Adultos, compreendida como um dos espaços da prática pedagógica, com o apoio teórico de Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2006), Soares (2001, 2003), Gadotti (2005), Freire (2006, 2006b), Reis (2000), Barbier (1998), Veiga (2005, 2006), Pinto (2005) e Ribeiro (1999) que nos possibilitaram uma maior compreensão do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade do exercício do protagonismo dos sujeitos nesta modalidade educativa, e também sobre o profissional e a sua atuação neste espaço educativo.

Prosseguindo, sob o título Trilha Metodológica discorreremos sobre a metodologia de pesquisa utilizada, os procedimentos/instrumentos de pesquisa, os interlocutores, as instituições envolvidas e a caracterização de cada grupo para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

O estudo envolveu cinco professoras egressas do curso de Pedagogia, quinze estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo sete do primeiro segmento¹ e oito do segundo segmento², cinco professores que atuam no curso de formação inicial de professores no âmbito da Pedagogia, uma coordenadora do curso de Pedagogia e uma coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos.

Nas considerações finais, procuramos responder às nossas inquietações da pesquisa, apresentando algumas sugestões elucidativas ao problema pesquisado, as suas limitações e os possíveis desdobramentos para estudos futuros.

Assim sendo, este trabalho constitui o início de uma longa caminhada sobre as discussões do currículo da formação inicial dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e evidencia a necessidade da reflexão a respeito do currículo da formação docente e do espaço da prática pedagógica aqui representado pela Educação de Jovens e Adultos, objeto que contribuiu para este estudo e que representa um grupo social esquecido e discriminado no âmbito das políticas públicas educacionais.

¹ Compreende a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental ou 1º a 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Compreende a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental ou 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 PALAVRAS ESCRITAS, CAMINHOS PERCORRIDOS: o currículo, a formação de professores e a Educação de Jovens e Adultos como inspirações de pesquisa

Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois, já não vou mais sozinho. (MELLO, 2003, p. 23)

Descrever fatos ocorridos na nossa vida não é tarefa fácil, como defende Queirós (1997) as palavras quando não são registradas podem alçar vôos e precisamos como sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, não só passar pela história, mas também deixar registradas as nossas marcas e percepções. Aqui fica explicitada a trajetória do professor, educador, intelectual e transformador que busca a cada dia aperfeiçoar-se, por acreditar no processo de formação contínua enquanto estivermos vivos.

Elaborar um memorial é rememorar, e como toda memória é seletiva aqui está uma pequena seleção dos fatos, acontecimentos e vivências que marcaram a caminhada pessoal, profissional e também institucional.

A minha trajetória docente iniciou-se em 1993, lecionando desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em 1996 já sentia que o meu fazer pedagógico estava um pouco “sem sentido”, “vazio”, precisava ser ressignificado, possuir outras leituras; isso me incomodava, eu me sentia despreparado para a docência. Então resolvi prestar o vestibular, de forma bem consciente, mas com muito receio, para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI da cidade de Serrinha.

O ingresso no Curso de Pedagogia aconteceu em 1997 e não aconteceu por acaso, comecei a cursar o referido curso e o concluí em 2000. Foram quatro anos de muita luta, concessões, escolhas, mas também foram anos nos quais aprendi bastante a refletir sobre fazer pedagógico.

Durante todo o período de estudante, nunca deixei de lecionar, pois a partir dessa experiência, conseguia fazer realmente a ponte entre a teoria e a prática, refleti-las, senti-las como realmente se processam. Foi enriquecedora esta vivência para a minha construção de conhecimentos entre o ser docente e ser discente, e como disse Freire (2000), não há educador que não seja educando e nem educando que não seja educador.

Assim, ao longo desta trajetória na graduação, vários assuntos me impressionavam e entre eles destaco o currículo. Sua complexidade, suas relações, o seu poder, a sua face oculta e outros aspectos, tudo isso me “seduzia” para tentar compreendê-lo mais profundamente.

Logo após a conclusão do curso de Pedagogia (2000), ingressei no curso de

Especialização em Psicopedagogia oferecido também pelo Departamento de Educação de Serrinha e, ao mesmo tempo, para o curso de Especialização em Supervisão Escolar, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, onde, em contato com as questões curriculares, este tema foi o foco central da monografia de conclusão de curso.

Hoje, encontro-me buscando dar prosseguimento a esta formação junto ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, na Universidade de Brasília – UnB. Busco, junto à área Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, a íntima relação com a proposta de investigação, a fim de ressignificar o meu olhar sobre a problemática de como o currículo da formação inicial dos professores do curso de pedagogia tem contribuído para a formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos no primeiro e segundo segmento, ou seja, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na atualidade, sou professor efetivo da UNEB – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, Campus XVII da cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia, desde março de 2005, onde ministro as disciplinas no curso de Pedagogia: Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Estágio.

O meu interesse e a tessitura com o objeto da minha investigação, o currículo da formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, nasceu da minha vivência enquanto professor e coordenador de estágio supervisionado de um grupo de alunas do programa Rede UNEB³ – 2000, e dos alunos do curso de Pedagogia que lecionavam nas classes de Educação de Jovens e Adultos. Pude perceber, por meio do acompanhamento as estagiárias, aulas desmotivadas, conteúdos fora do contexto da classe, práticas transmissoras de conhecimentos, ambiente discriminador. Nesse cenário de tantas divergências nas práticas pedagógicas destes profissionais, eu era questionado e questionador.

Nesse sentido, pela caminhada descrita até aqui, vários questionamentos e inquietações foram se formando sobre a temática em questão. Ao observar a trajetória das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e sua execução em algumas escolas da rede pública de ensino de Bom Jesus da Lapa, tendo como pano de fundo o currículo da formação inicial de professores, constatamos a necessidade de uma análise crítica quanto ao objeto aqui exposto.

Dessa forma, como expressado anteriormente, a questão central, os objetivos e as questões específicas deste estudo apresento a seguir para uma maior compreensão e

³ Programa de formação de professores em que a Universidade do Estado da Bahia – UNEB firma convênio com o município, para atuar na formação dos profissionais que estão no exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No caso, a experiência e o convênio aqui destacados é entre o município de Nova Soure com o Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha – Bahia.

detalhamento dois quadros que mostram mais uma vez a relação entre as questões e objetivos da pesquisa.

Quadro 1 - Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa.

QUESTÃO PRINCIPAL	OBJETIVO GERAL
Como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos?	Compreender como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2 – Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa.

QUESTÕES ESPECÍFICAS OU NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos?	Analisar como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores?	Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.
Como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos?	Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos.
Quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?	Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

3 TRILHA METODOLÓGICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (FREIRE, 2006, p. 29)

O objetivo deste estudo nos permitiu trilhar metodologicamente por uma opção que privilegiasse os aspectos qualitativos. Nesse sentido, este tópico do trabalho de investigação vem ratificar nossa opção metodológica pela pesquisa desenvolvida, bem como pela particularidade do caso estudado.

Em seguida, contextualizamos as instituições envolvidas neste processo, seus interlocutores e os critérios de escolha tanto das instituições quanto dos sujeitos envolvidos na investigação.

Prosseguindo, apresentamos o trabalho de campo, a escolha e a operacionalização dos procedimentos metodológicos, e a escolha das categorias de análise para interpretação das informações coletadas.

3.1 A Opção metodológica

Tendo em vista a natureza da temática que foi estudada: como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido, optamos por uma metodologia de pesquisa⁴ predominantemente qualitativa, uma vez que a mesma “[...] responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2001, p. 21).

Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 2005), esta abordagem tem como ambiente natural a sua fonte principal de dados e o pesquisador como o seu instrumento, supondo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo foco de investigação, por meio de um trabalho de campo. Esses autores concordam com a necessidade do contato direto do pesquisador com a situação onde o fenômeno esteja sendo pesquisado uma vez que as pessoas, os gestos, as situações, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas do contexto onde aparecem.

⁴ Pesquisa: termo entendido aqui, segundo GATTI “[...] como Ciência, tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permitam compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”. GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora 2002.

Outra característica básica da abordagem qualitativa diz respeito ao estudo predominantemente descritivo e analítico em que o pesquisador, em campo, deve estar atento às várias situações, elementos presentes na situação estudada como gestos, expressões, palavras, ações, que só obteríamos com uma abordagem de pesquisa dessa natureza.

Para Cruz Neto (2001), o trabalho de campo apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não somente uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer, pesquisar, estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente nesse contexto. Desse modo, feito o recorte espacial, feita a construção teórica do objeto, “[...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Idib., p. 54).

3.2 O Estudo de caso

Para realizar as análises e compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação dos professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos e, em conformidade com a referida opção metodológica, o estudo de caso foi um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de estudo aqui mencionado, que se configura como complexo e que, portanto, necessita ser percebido em profundidade. Em todas essas situações a clara necessidade pelo estudo de caso:

[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos, ou seja, todo estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como: ciclo de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p. 20).

González Rey (2002) concebe o estudo de caso “[...] não como via de detenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimentos e constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à mediada que o objeto se expressa em toda sua riqueza” (Ibid., p. 71).

A nossa opção pelo estudo de caso deve-se também ao fato de este conseguir realçar as características e atributos da vida social, e por ser algo singular, que tem um valor em si mesmo. Assim, Yin afirma:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

Dessa forma, o presente estudo insere-se na perspectiva do estudo de caso “intrínseco” quando o pesquisador tem interesse especial naquele caso particular e também “estudo de caso instrumental” – quando o pesquisador tem a intenção de elucidar um caso em particular (ANDRÉ, 2005).

No que se refere ao seu desenvolvimento, Ludke e André (2005), e André (Ibid.) explicitam que o estudo de caso deve-se basear em fases de desenvolvimento, possibilitando uma maior sintonia no desenrolar da pesquisa e também por que essas fases só existem para a condução do estudo de caso, uma vez que a pesquisa como atividade criativa pode requerer, em determinados momentos, a junção de duas fases para um melhor andamento da mesma. Sendo elas:

3.2.1 Fase exploratória

A fase exploratória foi importante para um melhor delineamento do objeto de estudo, sendo um momento de definição ou redefinição das questões de pesquisa que foram se esboçando mais claramente no avançar do trabalho investigativo. Nesse momento foi realizado o contato direto do pesquisador com os interlocutores e a explanação da presente pesquisa, o levantamento dos documentos a serem analisados, as instituições e os interlocutores.

3.2.1.1 Situando o local da pesquisa

O Município de Bom Jesus da Lapa foi escolhido para a pesquisa, por ser o local onde desenvolvemos a docência, atuando no curso de Graduação da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, bem como a falta de pesquisa sobre o currículo da formação inicial dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na região.

O município de Bom Jesus da Lapa possui uma população de 58.480 habitantes, ocupando uma área territorial de 3.951 km² e está localizado na região centro-oeste da Bahia, a 790 km da capital do estado. Com um clima muito quente e seco, a margem direita do Rio São Francisco, Bom Jesus da Lapa tem sua atividade econômica baseada na pesca, na agricultura irrigada de grãos e frutas e também no turismo religioso.

Segundo Steil (1996), pela centralidade geográfica do santuário, o turismo religioso se traduz em termos econômicos para a cidade, sendo que a romaria não apenas colocou a

cidade em destaque, mas se constituiu uma das suas bases econômicas. A cidade recebe fiéis durante o ano inteiro, mas o período de maior fluxo de romaria se estende do final do mês de junho, tendo seu ponto máximo nos meses de agosto e setembro, com a festa do Bom Jesus e de Nossa Senhora da Soledade, respectivamente. (STEIL, 1996).

No campo educacional, foram buscados somente os dados relacionados às questões pertinentes à Educação de Jovens Adultos do Ensino Fundamental (anos iniciais) onde foi evidenciando pela coordenadora municipal dessa modalidade educativa que as classes de educação de jovens e adultos só funcionam em um total de quinze escolas do município, concentrando-se oito no centro urbano e sete em várias comunidades do município, todas funcionando no turno noturno.

3.2.1.2 Situando a Instituição Formadora e a escolha para a realização da pesquisa

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB é uma instituição pública gratuita, mantida pelo Governo do Estado e possui 23 anos. Está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi, tendo atualmente o total de 29 departamentos sediados tanto na capital como no interior do estado.

O campus escolhido para a realização da pesquisa é o Campus XVII, sediado em Bom Jesus da Lapa – Bahia. Sua origem remonta à implantação do Núcleo de Ensino Superior da Lapa – NESLA ao Departamento de Ciências Humanas de Barreiras, quando foram disponibilizadas 40 (quarenta) vagas para o curso de Pedagogia com habilitação em Matérias Pedagógicas do Segundo Grau. A efetivação do primeiro processo seletivo (vestibular), no período de 19 a 21 de janeiro de 1997, foi um fato histórico que marcou o pioneirismo da UNEB naquela microrregião na oferta da Educação Superior.

Com o intuito de atender às reivindicações da comunidade de Bom Jesus da Lapa e cidades circunvizinhas, desde a sua implantação, a UNEB vem procurando cumprir o seu papel de promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. Em 1999, foi implantada a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 29 de agosto de 2000, através do Decreto Estadual nº. 7.839, foi criado o Campus XVII, passando a ter funcionamento independente, com a denominação de Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT. A partir de então, o DCHT passou a gozar de autonomia didática, científica e administrativa, com base no Regimento Geral da Instituição.

Hoje, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias possui também o curso de Administração, implantado em 2005, e outra habilitação para o curso de Pedagogia

implantada em 2004, consistindo na Licenciatura em Pedagogia docência e gestão de processos educativos. Este é um Departamento jovem, mas que tem procurado avançar na ampliação e no fortalecimento das ações universitárias. Sua história reflete o não alheamento aos desafios e demandas da região onde atua, por meio de uma trajetória que vem se consolidando como espaço de construção de saberes, viabilizando e promovendo o desenvolvimento profissional docente.

O curso de Pedagogia foi escolhido por formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde se concentra o nosso foco para a Educação de Jovens e Adultos referente à primeira etapa do (Art. 62 da LDBEN 9.394/96). Quanto à nossa opção pela Universidade pública enquanto *lócus* de formação docente deve-se à possibilidade de uma reflexão sobre o currículo que permeia a formação desse profissional para possíveis intervenções.

3.2.1.3 Situando a escola pesquisada

A escolha da Escola Municipal Edvaldo Boaventura⁵ pautou-se por congregar o maior número de turmas com Educação de Jovens e Adultos na sede do município e também pelo fato de neste mesmo espaço existir a possibilidade da realização do trabalho com professores egressos do curso de Pedagogia que atuam também na Educação de Jovens e Adultos.

Nesta escola funcionam cursos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um público de 420 alunos. O turno noturno destina-se para as classes de Educação de Jovens e Adultos atendendo, conforme a matrícula inicial, 109 alunos, entretanto este número apresentou-se bem reduzido devido ao índice de evasão escolar, sendo somente encontrados 87 estudantes⁶.

Localizada na sede do município em um bairro periférico, esta instituição escolar possui uma estrutura física com seis salas de aula, cinco banheiros, uma cantina, uma sala de professores, uma secretaria pequena. Possui ainda recursos tecnológicos como aparelho de som, TV e vídeo, entretanto durante o período do trabalho de campo não foi constatado a utilização de nenhum desses recursos com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da instituição escolar e seus atores sociais.

⁶ Número de estudantes encontrados durante o período da pesquisa de campo.

Quanto à legalização da Unidade Escolar em foco foi constatado que a mesma apresenta o seu Regimento Escolar Unificado, mas não possui Projeto Político-Pedagógico, nem Proposta Curricular sistematizados.

O quadro de funcionários da escola distribuído por cargo ou funções é o seguinte:

Quadro 3 – Número de profissionais da Escola Municipal Edvaldo Boaventura

Cargo ou Função	Número de profissionais
Diretora	01
Vice-diretora	02
Coordenadora Pedagógica	01
Professores	13
Secretária escolar	01
Auxiliar de secretaria	03
Merendeiras	03
Serviços gerais	05
Agente de portaria	02
TOTAL	31

Fonte: Direção da Escola.

3.2.1.4 Os interlocutores da pesquisa⁷

Os interlocutores da pesquisa foram agrupados em quatro segmentos distintos formados por:

- Cinco professoras egressas do curso de Pedagogia: Maria, Marta, Izabel, Rute e Ester.
- Cinco professores do curso de Formação em Pedagogia: André, Tiago, Ana, Aparecida, Auxiliadora.
- Quinze estudantes, sendo sete do primeiro segmento⁸ e oito do segundo segmento⁹ da Educação de Jovens Adultos, que constitui a 1ª etapa¹⁰ do Ensino Fundamental, que participaram da pesquisa.

⁷ Todos os nomes dos interlocutores são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

⁸ Compreende 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental ou 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

⁹ Compreende 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental ou 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

¹⁰ Compreende as Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- Uma coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do município (Sara) e a uma coordenadora do curso de Pedagogia da instituição formadora (Rita).

3.2.1.4.1 As professoras egressas do curso de Pedagogia

Este primeiro grupo de interlocutoras da pesquisa é formado por professoras que atualmente estão atuando na Educação de Jovens e Adultos na sede do município de Bom Jesus da Lapa. O critério de seleção foi ser egresso do curso de Pedagogia da UNEB – Campus XVII, estar atuando na Educação de Jovens e Adultos e ter interesse em participar da pesquisa.

Desse grupo fazem parte as cinco professoras citadas, com idades entre 28 a 34 anos, sendo o tempo de serviço no magistério entre 08 a 14 anos. A forma de ingresso no serviço público municipal de quatro professoras foi o concurso publico, e apenas uma (Ester) é contratada temporariamente.

Em relação à atuação na Educação de Jovens e Adultos, o tempo de atuação nessa modalidade varia entre cinco a nove anos de atuação docente, onde somente a professora Ester possui experiências anteriores a sua formação nessa modalidade educativa. Dessas, três professoras trabalham em regime de quarenta horas no sistema municipal, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, somente uma trabalha vinte horas no município (na Educação de Jovens e Adultos) e a outra, vinte horas no município e mais vinte, em instituição privada, atuando na Educação Infantil.

Com a intenção de aprofundarmos a compreensão a respeito da formação inicial, do conjunto das interlocutoras da pesquisa, somente a professora Ester recorre aos seus saberes pré-profissionais, (TARDIF, 2005) que são saberes provenientes da história de vida do sujeito, das suas experiências e também dos estudos não especializados. As outras docentes mencionaram que os seus saberes para a atuação na Educação de Jovens e Adultos foram originários da própria academia e também depois da inserção no trabalho com as classes de Educação de Jovens e Adultos, o que vem afirmar outra fonte de saberes categorizados pelo autor de referência, que são os saberes provenientes da experiência pré-profissional (Ibid.).

As cinco interlocutoras possuem o curso de magistério de nível Médio e todas fizeram o curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Elas participam de cursos de formação continuada quando o município ou a instituição formadora oferece aos seus professores por meio do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias na modalidade de cursos de extensão.

O número de alunos atendidos por essas professoras inicialmente era entre 26 a 34 alunos por turma conforme a matrícula inicial, entretanto, no período da realização da pesquisa de campo foi constatada uma grande evasão escolar que aconteceu nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

Este grupo formado pelas professoras egressas do curso de Pedagogia foi unânime ao concordar sobre o valor da pesquisa perpassada pelo currículo da formação para uma maior consistência teórica e metodológica na formação profissional docente, a esse respeito autores como Veiga (2001), Kincheloe (1997) e Pérez-Gómez (1998) convergem neste aspecto, salientado que a formação pela pesquisa possibilita ao docente uma maior habilidade para investigar a própria prática pedagógica.

Essas interlocutoras ainda salientaram que muitos dos saberes construídos na docência, na Educação de Jovens e Adultos, foram originários da própria prática pedagógica no *lócus* de atuação, pois, segundo Candau (2003), o espaço da escola constitui-se em um espaço de aprendizado, aprimorando a formação e ressignificando os saberes apreendidos no curso de formação inicial. Essas idéias também se afirmam nas obras de Imbernón (2005) e Tardif (2005) a respeito da necessidade de redimensionarmos os saberes aprendidos na formação inicial.

Do conjunto das falas das professoras da Educação de Jovens e Adultos que são egressas do curso de Pedagogia, ficou evidenciado o reconhecimento por elas das lacunas e falhas do processo de formação docente no que diz respeito à *práxis* pedagógica, pois, segundo Vázquez (1990), muitas das concepções que permearam o currículo da formação referindo-se à junção da teoria à prática foram criadas em “bases falsas”, significando o distanciamento da realidade ou a fragilidade de uma das duas dimensões, quer seja da teoria, quer seja da prática.

3.2.1.4.2 Professores que atuam no curso de Formação em Pedagogia

Analisando empiricamente os dados sobre todos os docentes que atuam no curso de Pedagogia da UNEB-DCHT, campus XVII, dentre os vinte e oito docentes envolvidos na pesquisa as informações obtidas permitiram-nos constatar a predominância do sexo feminino, isto é, 72% dos casos e no tocante à idade, a maior parte está entre 29 aos 47 anos.

Sobre o regime de trabalho, 71% dos professores trabalham quarenta horas semanais, 25%, em regime de vinte horas, e apenas 4%, em regime de dedicação exclusiva. Ainda sobre a questão trabalhista, foi verificado que 71% são professores efetivos do quadro da

Universidade, 21% são professores substitutos, 4% professores colaboradores e 4% professores visitantes. Alguns deles se dedicam concomitantemente às atividades de pesquisa ou extensão ou ainda atividades administrativas.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que 82% são professores com pós-graduação (*lato sensu*), 14% são professores com pós-graduação (*stricto sensu* – Mestrado) e 4% são professores com pós-graduação (*stricto sensu* – Doutorado). Em relação às áreas nas quais foram realizados os estudos *stricto sensu* foram: Educação, Filosofia e Ciências Sociais.

Assim, situadas nesse contexto, os docentes que atuam no curso de formação em Pedagogia envolvidos na pesquisa foram aqueles citados nas entrevistas com as professoras egressas do curso de Pedagogia, pois segundo as suas falas, os componentes curriculares trabalhados por esses docentes foram de alguma forma importantes nas questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, compreendendo a interface que esses campos curriculares mantêm com o objeto da pesquisa, fomos buscar as vozes desses interlocutores que contribuíram no processo de formação dessas professoras, ou seja, participaram da execução do currículo no processo de formação das professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Todos os interlocutores são professores efetivos da Universidade, atuando em regime de quarenta horas, possuindo pós-graduação *latu sensu* e experiência na docência universitária em média de cinco a oito anos. Dedicam-se também a algumas atividades de extensão promovidas pelo Departamento.

Para melhor compreendermos cada interlocutor vale deixar registrada a formação de cada um. Ana e Aparecida são pedagogas, com especialização em Docência do Ensino Superior; André também é pedagogo com especialização em Psicopedagogia; Auxiliadora é formada em Pedagogia com Especialização em Avaliação Escolar, e Tiago que também é pedagogo com Especialização em Alfabetização.

Com relação às suas experiências na Educação de Jovens e Adultos, somente os professores Tiago, Aparecida e Ana confirmaram ter vivenciado essa realidade, coordenando atividades nessa modalidade ou até mesmo trabalhando com essas classes. Os professores André e Auxiliadora relatam que nunca tiveram experiência docente nesse campo e que só tiveram algum contato teórico com essa temática no próprio curso de formação inicial.

Foi possível constatar nas das falas dos professores que atuam na formação no curso de Pedagogia, o comprometimento com a formação profissional docente dos estudantes. Entretanto, os docentes são unânimes ao concordar que todo curso de formação deixa suas

falhas e carências. Isto significa como pontua Imbernón (2005), que os professores são conscientes de que a formação inicial deve dotar o profissional com saberes da área de formação, proporcionar uma maior inserção nos vários espaços onde a prática pedagógica ocorra e, além disso, que estes possam buscar na formação continuada para suprir as demandas da própria prática pedagógica.

Desse grupo de interlocutores, somente um professor sinalizou que trabalhou os conteúdos específicos da Educação de Jovens e Adultos na disciplina que ministrou, pois a disciplina tinha esse nome, sendo que os outros quatro professores mencionaram que as disciplinas que ministraram fizeram alguma interface à modalidade educativa aqui pesquisada. A partir desse relato, constatamos o quanto as áreas ou disciplinas que permearam o currículo de formação, na perspectiva de Bernstein (1988), foram constituídas em uma base fragmentada, desconexa, em que os conteúdos e as disciplinas possuem uma relação fechada entre si, de natureza hierárquica e rígida, constituindo-se assim em um currículo do tipo coleção.

3.2.1.4.3 Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Esse grupo de interlocutores foi composto por estudantes do primeiro e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, primeira etapa que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram convidados das turmas que as professoras atuam, compondo um grupo de quatro estudantes de cada turma, fazendo um total de vinte estudantes. Entretanto, no dia da realização do grupo focal só compareceram quinze estudantes, sendo sete do primeiro segmento e oito do segundo segmento.

A participação dos estudantes nos proporcionou conhecer de perto como são executadas as práticas pedagógicas nessa modalidade educativa, ouvir e compreender suas percepções que raramente são consideradas no fazer pedagógico. Depreende-se desses relatos aquilo que Paiva (2006) denomina a exclusão não só da escolarização, mas também a exclusão social, cultural, econômica, política e outras que marcaram a vida destes estudantes, um tipo de silenciamento.

A faixa etária dos estudantes está entre 18 a 58 anos. No dia do grupo focal, a presença era mais feminina (dez estudantes) e masculina (cinco estudantes). Eles são provenientes de vários bairros da cidade, e a maioria retomou os estudos há dois ou três anos e são, na grande maioria, empregados domésticos, ajudantes de pedreiros, sacoleiros,

lavadores de carro, vigias, trabalhadores rurais, pedreiros, aposentados e os demais fazem bicos para sobreviver.

Em geral, por meio desse grupo de interlocutores, percebemos como pontua Gadotti (2005) a ausência de uma organização do trabalho pedagógico de forma específica, pois ainda persiste nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessas turmas uma transposição de forma linear da prática pedagógica desenvolvida em outras modalidades de ensino, não levando em consideração as idiossincrasias da educação de jovens e adultos.

Foi evidenciado, por meio das falas dos estudantes, que estes possuem liberdade para opinarem, participarem e que a relação pedagógica com as professoras acontece de forma interativa, acolhedora e compartilhada, como acredita Veiga (2006). Porém mencionam que duas professoras só permitem a participação dos estudantes no processo pedagógico depois da explanação inicial, limitando assim o diálogo entre os próprios estudantes e a professora, dessa forma, como menciona Reis (2000), há uma restrição no próprio processo de constituição do sujeito que se efetiva nas relações sociais.

3.2.1.4.4 A Coordenação: do curso de Pedagogia e da Educação de Jovens e Adultos do município

Este grupo de interlocutores foi formado pela coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Bom Jesus da Lapa e também pela coordenadora do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

A coordenadora da rede municipal, para atuação na Educação de Jovens e Adultos, é nomeada por indicação política. Ela possui curso de Magistério e graduação em Pedagogia e atua como docente há doze anos no referido município, entretanto nunca trabalhou como professora na Educação de Jovens e Adultos, somente como coordenadora há três anos. Participa, quando pode, ou acontecem cursos de formação continuada, promovidos pelo município ou pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

Na sua fala, a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino explicita o quanto o município ainda tem que avançar no tocante às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, pois para a atual gestão municipal essa modalidade educativa ainda é vista como forma de educação compensatória, sendo entendida, como salienta Paiva (2006), apenas como um resgate da dívida social, razão pela qual o segmento padece de poucos investimentos. Para a coordenadora muito ainda precisa ser feito pela Educação de Jovens e Adultos, principalmente no espaço escolar, na organização do projeto

político-pedagógico elaborado com compromisso e a participação de todos os atores sociais que convivem no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às propostas construídas para Educação de Jovens e Adultos no município, a coordenadora deixou registrado que não há tanta participação dos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos porque a própria Secretaria de Educação não promove a participação. Isto pode ser entendido, à luz das teorias curriculares, como um currículo prescrito por “alguns iluminados” que detêm o poder para prescrevê-lo, entre eles Apple (2006) nos faz pensar na construção de um currículo que representa o pensamento hegemônico, os interesses e ideologias a favor da reprodução das desigualdades sociais, legitimando um conhecimento da classe dominante.

Outra interlocutora que faz parte desse grupo é a coordenadora do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias de Bom Jesus da Lapa. Ela possui formação em Psicologia, com especialização em Avaliação Escolar e atua na coordenação do curso há um ano. Rita, coordenadora do curso de Pedagogia, possui experiência na docência universitária de nove anos e a sua ida para a coordenação do curso deve-se a eleição ocorrida para o cargo.

Segundo informou Rita, nunca teve experiência na área da Educação de Jovens e Adultos e no seu curso de formação inicial não teve contato com questões pertinentes a essa modalidade educativa, lembrando que somente aconteceram algumas discussões, ao estudar Paulo Freire, mas nada de específico, uma lembrança apenas. Com relação ao currículo do curso de Pedagogia analisado, ficou confirmado na fala da coordenadora do curso que o mesmo foi pensado por alguns (uma comissão central) não havendo debate, nem a participação dos envolvidos no currículo da formação. Isso pode ser entendido, como afirma Apple (2006) que na efetivação da proposta curricular é necessário o entrosamento com a realidade social, cultural, política e histórica dos seus atores sociais, possibilitando uma sintonia com o contexto da formação.

Conforme informou a coordenadora do curso de Pedagogia, a formação inicial de onde as docentes são egressas preponderava uma concepção acerca da criança ou do adolescente no centro das discussões teóricas e metodológicas. No entanto, essa visão limitada da Pedagogia foi rompida, pois as atuais Diretrizes Curriculares do Curso e o atual currículo em vigor estão organizados de forma interdisciplinar e contemplam os vários espaços de atuação profissional do pedagogo.

3.2.2 A delimitação do estudo e a coleta de dados e informações

Uma vez realizados os devidos contornos, foi iniciada a coleta sistemática de dados e informações, utilizando fontes e instrumentos variados em diferentes momentos e em situações diversificadas, conforme a realização do trabalho de campo.

A pesquisa foi realizada com professoras egressas do curso de Pedagogia que atuam nas classes de Educação de Jovens e adultos, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores do curso de Pedagogia, coordenador do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do campus XVII – da cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia, coordenadora da rede municipal de ensino que atua na Educação de Jovens e Adultos e estudantes regularmente matriculados nessa modalidade educativa.

3.2.2.1 O trabalho de campo

O processo da entrada em campo teve início em fevereiro de 2007, por meio do contato com os interlocutores da pesquisa objetivando, explicitar os propósitos da investigação, bem como fazer os acertos para a sua realização, compreendendo a realização de entrevista semi-estruturada, observações participantes, grupo focal e análise documental.

Começamos por fazer o trabalho de campo, realizando um levantamento junto à Secretaria da Educação Municipal sobre os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Em seguida, fez-se uma seleção, buscando somente aqueles docentes que são egressos do curso de Pedagogia, pois o nosso foco busca compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na educação de jovens e adultos.

Para encontrá-los, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação o número dos seus telefones, por meio do qual iniciamos os contatos. Não foi tão difícil o contato com as professoras, pois são poucos os egressos do curso de Pedagogia que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal, sendo localizadas cinco egressas que preencheram os requisitos delineados para a investigação em questão.

Como a pesquisa em pauta previa momentos de observação da prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia, dirigimo-nos à direção da escola pesquisada a fim de apresentar o nosso projeto de pesquisa e obter o devido consentimento para a realização da mesma.

Fizemos alguns contatos informais com professores do curso de formação, para uma possível participação na pesquisa, uma vez que a participação do docente que atua na formação no curso de Pedagogia estava ligada às falas das professoras egressas, no sentido de elas explicitarem quais componentes curriculares faziam interface com o nosso objeto de pesquisa.

Outro contato necessário para a realização da pesquisa foi com a coordenadora do curso de Pedagogia e também com a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do município, porque ambas manifestam interesse em colaborar com a pesquisa apresentada.

Houve uma abertura de todos os interlocutores para essa participação, uma vez que todos concordaram sobre a necessidade e a importância da temática pesquisada. O contato e a participação dos interlocutores citados anteriormente foram imprescindíveis para uma maior compressão do fenômeno estudado.

Assim, o trabalho de campo foi iniciado em fevereiro de 2007 e concluído em julho de 2007, totalizando 77h20min, compreendidos entre: observação participante, grupo focal e entrevistas. A inserção no campo da pesquisa por meio da observação participante aconteceu somente no turno noturno, no horário compreendido entre 18h 40 min até 21h30min aproximadamente. O trabalho sistemático da organização e análise das informações coletadas e suas relações com as inspirações teóricas ocorreu entre março e setembro de 2007.

A entrevista com as professoras egressas do curso de Pedagogia realizou-se no ambiente da própria escola, em outro turno, com horário combinado previamente com o pesquisador. Quanto às entrevistas com os professores do curso de Pedagogia e a coordenadora do curso de Pedagogia foram realizadas no ambiente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, em horário e data combinados com cada interlocutor de acordo com a disponibilidade. E a entrevista com a coordenadora do curso de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal realizou-se no ambiente da Secretaria Municipal de Educação com data e horário previstos conforme possibilidade da interlocutora.

3.2.2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta das informações

A escolha de procedimentos e instrumentos para coleta de informações é uma tarefa que exige cuidado no processo de constituição da pesquisa. No presente estudo de caso, destacamos a abordagem qualitativa, na qual existe uma enorme variedade de instrumentos de coleta onde foi feito o seu uso. Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163) afirmam que

“[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Por reconhecermos que os procedimentos de pesquisa devem ter uma sincronia com as questões e objetivos que a norteiam, apresentamos a seguir um quadro síntese da relação entre as questões específicas ou norteadoras, os objetivos específicos e os procedimentos que foram adotados nesta pesquisa.

Quadro 4 – Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa.

Questões específicas ou norteadoras	Objetivos específicos	Procedimentos
Como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos?	Analisar como os professores que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.	Análise documental Observação participante Entrevista semi-estruturada
Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores?	Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.	Observação participante Grupo focal
Como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos?	Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos.	Análise documental Observação participante Entrevista semi-estruturada
Quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?	Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.	Observação participante Entrevista semi-estruturada.

3.2.2.2.1 Análise documental

A análise documental busca informações factuais em “[...] quaisquer materiais escritos como fonte de informação sobre o comportamento humano”. (PHILLIPS *apud* LUDKE e ANDRÉ, 2005, p. 38) com o objetivo de complementar e desvelar aspectos do

problema aqui mencionado, buscamos compreender e aprofundar as informações colhidas e fazer a devida triangulação de informações.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), os registros feitos sob situações que ocorreram no passado, sejam recentes ou presentes, e a utilização desses registros nos permitem, enquanto pesquisadores, lançar olhares sobre esses documentos, utilizando-os como fonte confiável de dados desde que alguns cuidados sejam tomados como, por exemplo, sobre a autenticidade dos mesmos e de que não sejam seletivos para maquiarem a pesquisa.

A escolha dos documentos para análise deu-se pela íntima relação destes com o objetivo do nosso estudo, sendo caracterizados, conforme Ludke e André (2005), do tipo oficial (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos) e do tipo técnico (Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, Projeto Político Pedagógico da escola onde estes professores atuam), documentos pessoais (plano de curso da disciplina do curso de formação desse pedagogo, planos de curso e/ou de aula dos professores egressos que atuam na educação de jovens e adultos).

Convém ressaltar que os documentos do tipo técnico, citados acima, foram solicitados às coordenadoras envolvidas na pesquisa, tanto as do curso de Pedagogia como também da Educação de Jovens e Adultos do município. Quanto aos outros documentos do tipo planos de curso das disciplinas do curso de formação e os planos de aulas das professoras egressas foram solicitados aos próprios interlocutores.

De fato, o processo de investigação, por meio da análise documental, nos proporcionou, no tocante à organização curricular do curso de Pedagogia, o conhecimento a respeito do perfil do pedagogo, o conhecimento da expressão do currículo que contribui na formação deste profissional, evidenciando, assim, um currículo fragmentado, do tipo coleção como pontua Bernstein (1988) e também as poucas discussões a propósito da Educação de Jovens e Adultos limitando-se somente a uma disciplina optativa, Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao planejamento escolar, esse procedimento metodológico permitiu o confronto entre o dito e o feito do ponto de vista do Projeto Político-Pedagógico - PPP, tanto do curso de formação em Pedagogia como da escola onde as professoras egressas lecionam nas turmas de educação de jovens e adultos, ratificando uma disparidade entre os objetivos propostos e os executados nos mesmos. No primeiro Projeto Político-Pedagógico, ou seja, na instituição formadora, constatou-se a presença no documento de uma formação com base na pesquisa, articulando a teoria à prática. Entretanto, as professoras egressas foram unânimes

aos salientar este distanciamento ou a pouca existência desses requisitos mencionados no PPP da instituição formadora.

Já no segundo PPP analisado, correspondente ao da escola onde as interlocutoras da pesquisa atuam na Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que o referido documento deixa lacunas no tocante a essa modalidade educativa ou simplesmente a considera como um apêndice da escola, pois não apresenta objetivos, metas e ações para as classes de Educação de Jovens e Adultos, assim, como menciona Veiga (2005b) para que exista a legitimidade do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição é essencial que se faça presente neste documento as vozes dos seus atores sociais.

De fato o processo de investigação por meio da análise documental para perceber parte da prática docente foi um indicador recorrente sobre as questões do planejamento das egressas, onde constatamos a falta de sintonia entre o que se planeja e o que se avalia nessa modalidade educativa, pois foi presenciada a ausência de harmonia entre as atividades propostas e as metodologias empregadas na execução dos conteúdos, ratificando um distanciamento da realidade do público da Educação de Jovens e Adultos.

3.2.2.2.2 Grupo focal

No âmbito das metodologias qualitativas umas das técnicas que foi utilizada é o grupo focal que consiste, segundo Powell e Single (1996, p.449 *apud* GATTI, 2005, p. 7), “[...] em um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. É uma técnica relativamente nova no campo da investigação educacional em nosso país.

A escolha pela utilização do grupo focal como um dos instrumentos de coleta de informação deveu-se ao seu caráter não-diretivo, onde os participantes possuem características comuns, sendo estes escolhidos de um segmento da população, cujas idéias e opiniões são de interesse da pesquisa. Foi de suma importância à interação entre seus participantes.

O clima livre de tensões das discussões, a confiança estabelecida dos participantes em expressar suas opiniões, a participação ativa e a obtenção de informação não ficaram limitados a uma prévia concepção do pesquisador, bem como a alta qualidade das informações obtidas foram algumas das vantagens que ora elencamos para respaldar a utilização do grupo focal como um dos nossos procedimentos de pesquisa.

O grupo focal possibilitou uma boa oportunidade para o desenvolvimento da teorização, confrontando a partir do concebido ao vivido, apresentando novas idéias e dando suporte para as inferências novas e proveitosas relacionadas ao problema da pesquisa em foco. O trabalho com grupos focais:

[...] permite compreender o processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens simbologias prevaletentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes pra o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Essa técnica desenvolveu-se junto ao grupo de estudantes regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos, assegurando que os mesmos se posicionem como avaliam a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Foram convidados a participar quatro estudantes da Educação de Jovens e Adultos que fazem parte das turmas das professoras de cada turma (das cinco turmas), fazendo um total de vinte participantes do grupo focal, entretanto no dia da realização do grupo focal compareceram somente quinze estudantes.

A realização do grupo focal ocorreu no espaço da Escola Municipal Edvaldo Boaventura, no dia 20 de abril de 2007, com o horário inicial às 19h 0 min e o seu término às 20h40min, possuindo uma duração de 01h20 min. Estavam presentes, no momento da realização do mesmo, o pesquisador e os estudantes. Inicialmente, ficaram um pouco apreensivos, em silêncio, pois não sabiam ao certo como iam acontecer as atividades do grupo focal, entretanto como já haviam convivido com o pesquisador em outros momentos como, por exemplo, da observação participante, tudo se desenvolveu em um clima agradável.

Inicialmente foi realizada uma leitura do texto reflexivo “A Escola” (Paulo Freire) seguida de debate pelos participantes do grupo focal a partir da seguinte questão: como vocês (estudantes da Educação de Jovens e Adultos) percebem a prática pedagógica desenvolvida por suas professoras? A partir daí foi dado início ao registro das falas que ocorreram de forma pontuada e organizada conforme tínhamos estabelecido antes, pois os estudantes ficam receosos quanto à utilização do gravador.

O grupo foi bastante participativo durante a discussão e este trabalho com o grupo focal foi muito importante e essencial para que aprofundássemos as informações e além de tudo dar vozes aos sujeitos, ouvindo e percebendo suas perspectivas sobre o curso que vivenciam.

A partir dos posicionamentos dos integrantes do grupo focal, podemos perceber que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos vêem, segundo Freire (2006), as práticas de

suas professoras ora emancipadora, ora reprodutivista, tendo por base as atividades desenvolvidas em classe, a relação professor - estudantes e também pelo espaço da participação no processo pedagógico.

Embora de um modo geral, constatamos, por meio da fala de todos os estudantes que participaram do grupo focal o valor da educação, a necessidade da escolarização nos dias atuais e somente alguns mencionaram a possibilidade de continuação dos estudos, outros ficaram calados. Estes interlocutores não mencionaram como fator de desistência da sala de aula as práticas pedagógicas das professoras e sim como pontua Paiva (2006) que muitos destes sujeitos são vítimas dos fatores externos à escola, como cansaço, trabalho, falta de apoio e outros que interferem no processo de escolarização.

3.2.2.2.3 Observação participante

A observação aliada aos instrumentos supracitados consistiu-se em meio imprescindível para compreendermos e identificarmos os elementos-chave das práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, tendo como pano de fundo o currículo inicial da formação do professor. Desse modo ressaltamos a nossa opção pela observação participante, pois segundo Viana:

[...] a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo de confiabilidade dos resultados. (VIANA, 2003, p. 14).

O autor ainda acrescenta:

A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador. Assim, se um observa um grupo e dele participa, estará sendo simultaneamente observado e comentado pelos integrantes, desse modo, que o observador se apresente ao grupo, evitando que seja considerado um “estranho no ninho”. (Ibid., p. 41)

Portanto, a escolha pela observação participante como instrumento na coleta de informações, partiu da concepção da necessidade de uma maior aproximação dos sujeitos pesquisados, a fim de facilitar e possuir uma maior compreensão de suas perspectivas, visão de mundo.

Na observação participante, o pesquisador teve o contato com as pessoas observadas, participando de seu ambiente natural, porém sem muitas interferências para não comprometer a qualidade das informações. “É compartilhar consciente e sistemático, conforme as

circunstâncias o permitam nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas” (KLUCKHOHN, *apud* HAGUETTE, 2003, p. 70).

Assim, para Ludke e André (2005), a observação na abordagem qualitativa possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e tem algumas vantagens em relação a outros instrumentos, pois permite a verificação da ocorrência de um determinado fenômeno através da experiência direta, possibilita uma reflexão pessoal acerca do que está sendo observado e permite chegar mais de perto da perspectiva dos sujeitos, acompanhando *in loco* suas experiências diárias, sua visão de mundo sem uma pré-definição do tempo, ou um período pré-determinado para permanecer em campo.

Entre os aspectos que foram observados, destacam-se o trabalho com os conteúdos curriculares e sua adequação ao público da Educação de Jovens e Adultos; a relação professor–aluno, e aluno–aluno; o material didático utilizado; a relação dos alunos com o currículo praticado para uma maior compreensão do objeto de estudo aqui destacado.

A realização da observação participante, com objetivo de perceber o instituído na formação inicial do egresso do curso de Pedagogia que atua na Educação de Jovens e Adulto, possibilitou a percepção das diferentes mensagens presentes nos discursos, nas ações, nas práticas, nas posturas dos interlocutores da pesquisa. Segundo Ludke e André [...] “é importante que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo do processo de coleta”. (LUDKE e ANDRÉ, 2005, p. 47).

As observações tiveram início em março de 2007 até julho de 2007, totalizando 62 horas. Os dados e as informações foram registrados em notas no diário de campo, em que foram feitas as descrições das atividades realizadas através de trechos de falas das professoras e estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

É importante mencionar que as observações aconteceram em um clima de muita receptividade por parte da equipe da escola observada, das professoras egressas, dos estudantes corroborando, tornando possível a realização da pesquisa em pauta.

No conjunto das observações que teve por base um roteiro prévio, podemos extrair algumas conclusões como: as professoras egressas se referem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos capazes de aprender e que nunca é tarde para isso, incentivando-os para a continuidade dos estudos, concordando com as idéias de Ribeiro (1999) ao explicitar sobre a garantia do acesso e continuidade da educação como direito de todos; as interlocutoras da pesquisa trabalham alguns conteúdos de forma descontextualizada com os sujeitos dessa modalidade educativa, não existindo uma adequação à realidade vivida

ou ao nível de maturidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; realizam a avaliação com base em várias atividades no decorrer da unidade, mas ainda configura-se a predominância avaliação somativa na prática pedagógica.

Constatou-se também que as interlocutoras possuem uma boa relação pedagógica com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e estes com as referidas professoras. As docentes da pesquisa criam condições aos mesmo que se expressem, participem e exercitem o diálogo, conforme pontua Freire (2006), entretanto foi observado e citado anteriormente na prática pedagógica de duas professoras que existe um momento na aula em que os estudantes só podem falar depois da professora.

Outro aspecto que este instrumento/procedimento de pesquisa contribuiu foi no tocante à compreensão como se apresenta a repercussão da formação inicial no cotidiano escolar ratificando posições pontuadas por Bernstein (1996) sobre as pedagogias visíveis ou invisíveis, tendo por base um modelo de uma matriz econômica e de transformação ou reprodução da sociedade que vai se formatando por meio da prática pedagógica.

3.2.2.2.4 Entrevista

A entrevista foi utilizada com o objetivo de analisar as concepções dos sujeitos e os diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, pois essa técnica representa um dos instrumentos básicos para a busca de informações com caráter interativo, direto e imediato. São oportunas as palavras de Szymanski:

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (SZYMANSKI, 2004, p. 10).

Respeitando o caráter interativo e dialético da pesquisa qualitativa, a entrevista utilizada foi da forma semi-estruturada, pois esta proporcionou maior liberdade na relação entre os sujeitos da pesquisa, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas, permitindo, também, esclarecimentos, correções, adaptações na busca das informações desejadas e que segundo Ludke e André (2005, p. 34) “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações”. Esta concepção de pesquisa também é compartilhada por Alves Mazzotti e Gewandsznajder:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (ALVES MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168).

Conforme Ludke e André (*op. cit.*), a entrevista, além de nos proporcionar uma captação imediata da informação, possibilita o aprofundamento de pontos que foram levantados com outras técnicas de coletas e que não foram bem esclarecidos ou foram de alcance mais superficial.

Dessa forma, além de discorrer sobre o conteúdo da pesquisa, tivemos também um esforço de tentar captar as informações sobre o universo sócio-cultural dos entrevistados.

Foi utilizado, seguindo-se Ludke e André (2005), um roteiro de entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos, seguindo uma ordem lógica e psicológica, em uma seqüência que discorra sobre os assuntos mais simples aos mais complexos evitando saltos bruscos entre as questões, atentando não apenas ao roteiro, mas também aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais. Este roteiro semi-estruturado contendo algumas perguntas elaboradas em sintonia com os objetivos da pesquisa possibilitou o surgimento de outros questionamentos demandados, levando-se assim em conta uma das características da pesquisa qualitativa que destaca a interação criativa entre o entrevistador e o entrevistado (Ibid.).

Assim, percebemos o quanto a entrevista permitiu tanto ao pesquisador quanto aos sujeitos pesquisados uma imersão bem maior na realidade observada, onde as diversas formas de captar as várias nuances na entrevista ficaram mais perceptíveis, desvendando alguns pontos nebulosos e cabendo também ao entrevistador e ao entrevistado, situações mais flexíveis nesse processo interativo de coleta de informações.

Inicialmente, houve uma pré-testagem do roteiro da entrevista semi-estruturado, tanto aos professores que atuam no curso de Pedagogia quanto às professoras egressas, objetivando a melhoria e os ajustes do referido instrumento.

As entrevistas aconteceram em duas etapas: no primeiro bloco, foram entrevistadas as professoras egressas do curso de Pedagogia e, a partir das falas dessas professoras, fomos buscar os docentes que participaram do processo de formação inicial das nossas interlocutoras; no segundo bloco, realizamos as entrevistas com os docentes que foram citados, pois, de alguma forma, as disciplinas que ministraram contribuíram com a formação das mesmas para a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

No processo de trabalho de campo, foram realizadas outras entrevistas com os mesmos interlocutores, para compreendermos mais profundamente alguns elementos ou posicionamentos percebidos durante a observação ou até mesmo questões da entrevista anterior. Todas as entrevistas foram realizadas sem o conhecimento prévio do roteiro semi-estruturado pelo entrevistador, a fim de evitar a construção de discursos formais, sem espontaneidade.

Iniciamos todas as entrevistas, buscando compreender a trajetória docente de cada interlocutor, seu tempo de docência e a sua experiência na Educação de Jovens e Adultos. Essas questões iniciais favoreceram um maior entrosamento e também possibilitaram caracterizar o grupo enquanto profissionais.

Cada entrevista teve a duração em média de 01h10min, totalizando catorze horas de entrevista, sendo realizadas no período compreendido entre 13.04.07 a 15.06.07. Quanto ao registro delas, combinaram-se anotações e gravações que foram transcritas. Algumas anotações foram levadas a efeito após a realização das mesmas para que não influenciassem ou prejudicassem o andamento da entrevista.

No conjunto das entrevistas, as professoras egressas do curso de Pedagogia deixaram evidentes as lacunas do currículo de formação inicial e a necessidade da formação continuada, sinalizando a pesquisa como eixo norteador da formação profissional docente. Este instrumento/procedimento de pesquisa também possibilitou compreender quais os saberes que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos mencionados pelas docentes.

A partir dos posicionamentos colhidos nas entrevistas com as docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, foi possível analisarmos o quanto o currículo da formação ratifica nas práticas pedagógicas das professoras o modelo desenvolvido no currículo da formação docente, podendo ser entendido, como salienta Apple (2006), a favor da transformação ou da reprodução social.

Com relação às entrevistas realizadas com os professores que atuam na formação no curso de Pedagogia, percebeu-se o quanto os docentes têm consciência do modelo de formação que o currículo expressa, sendo conhecedores das falhas e das limitações da formação inicial. Entretanto, os docentes que atuam na formação são unânimes ao concordar com a necessidade da formação continuada e um maior aprofundamento teórico e metodológico das questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse item utilizamos, ainda, a entrevista com a Coordenadora do curso de formação em Pedagogia e a Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Bom

Jesus da Lapa. No que diz respeito à coordenadora do curso de formação, foi evidenciado que não houve participação de professores e nem de estudantes na construção da proposta do currículo de formação em Pedagogia, sendo um currículo construído e imposto pela universidade, configurando-se em um modelo fragmentado, tipo coleção como fundamentado em Bernstein (1988), não existindo diálogo entre as áreas de conhecimento.

Por meio dos dados levantados com a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos foi compreendido que a rede municipal, no que diz respeito Educação de Jovens e Adultos, precisa de uma maturidade e fundamentos sobre essa modalidade educativa. Fica claro que o município não possui política pública específica para a Educação de Jovens e Adultos, não apresenta objetivos nem metas para essa etapa da educação, e somente há uma preocupação com o quantitativo no tocante à matrícula inicial dos estudantes sem tocar na qualidade de ensino desenvolvido.

3.2.3 A análise dos dados, das informações e a elaboração do relatório

A análise dos dados esteve presente em todas as fases, como salientam André (2005) Ludke e André (2005), explicando que as diferentes fases da pesquisa não se completam de forma linear, mas se cruzam em vários momentos através de uma revisão contínua das informações, com vistas à intensificação da fidedignidade da pesquisa em foco.

As informações colhidas nas entrevistas com as egressas do curso de Pedagogia permitiram caracterizar o grupo, como também saber acerca de suas experiências na educação de jovens e adultos, além de possibilitar a percepção de como o currículo da formação inicial forneceu subsídios teórico-metodológicos à prática pedagógica, bem como buscar as vozes dos docentes que contribuíram para operacionalização do currículo da formação dessas egressas. As entrevistas com os docentes do curso de Pedagogia permitiram também caracterizar esse grupo nos seguintes aspectos: formação, tempo de atuação na docência universitária e a experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Foi importante entendermos como os componentes curriculares ministrados por esses docentes fazem a interface com a Educação de Jovens e Adultos.

A entrevista realizada com a coordenadora do curso de Pedagogia possibilitou a compreensão do processo de elaboração do currículo prescrito do curso em análise e como este contempla as questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos. E a voz da coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal foi importante para

percebermos como são planejadas, executadas e avaliadas as políticas públicas municipais para estes educandos.

As observações foram registradas em notas no diário de campo, datadas e identificadas com o nome da professora e a duração. Foram analisadas e agrupadas em torno das categorias, permitindo reconstituir a imagem do que foi observado e respondendo às inquietações desta pesquisa.

Quanto às informações obtidas na análise documental, estas nos possibilitaram o enriquecimento das análises e a compreensão das questões pertinentes ao estudo.

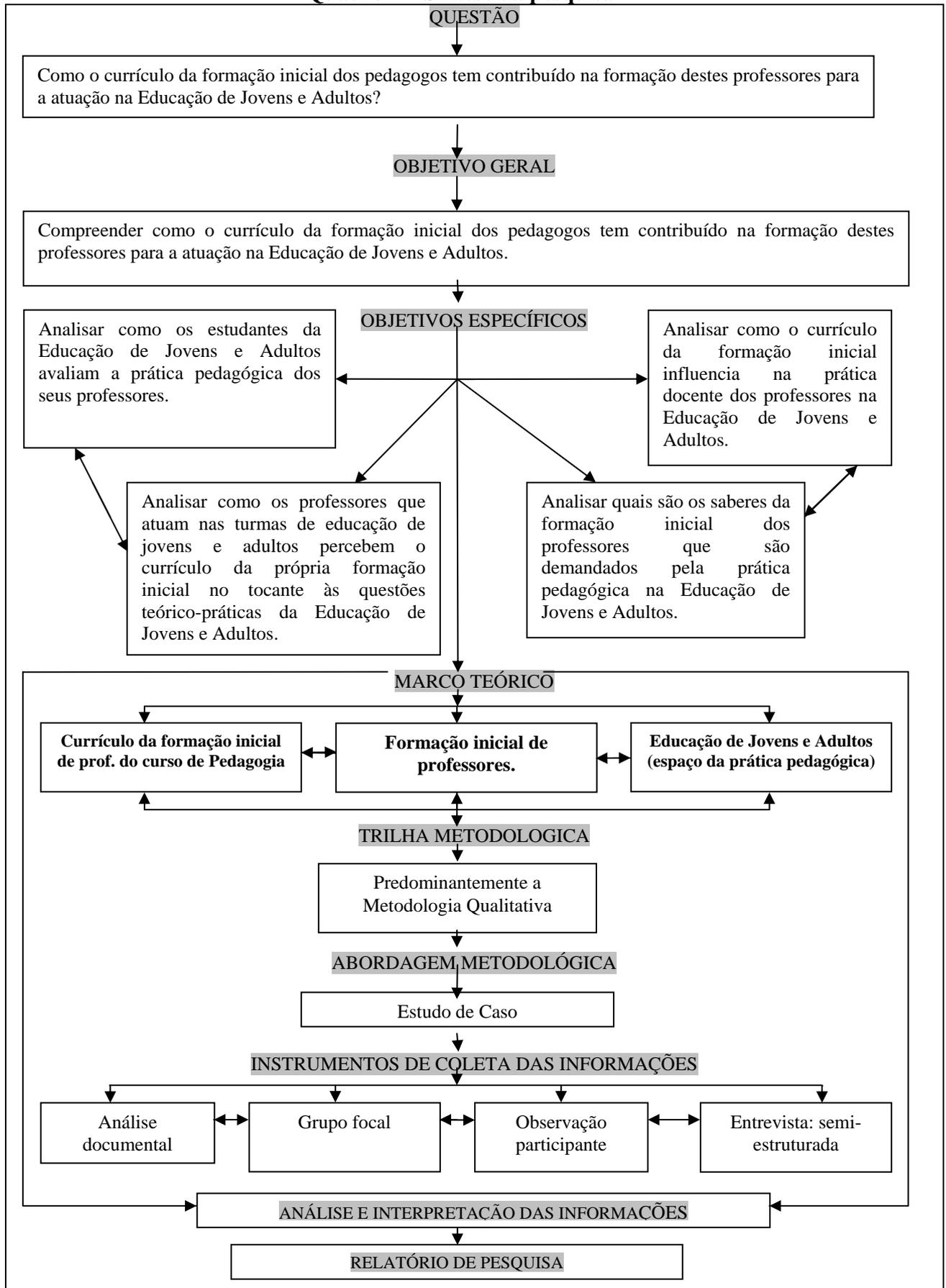
O uso do grupo focal nos permitiu conhecer de perto quem são os educandos da Educação de Jovens e Adultos, caracterizá-los, bem como ouvi-los sobre o curso que vivenciam além de suas expectativas em relação ao mesmo e como eles se sentem como estudantes diante das práticas pedagógicas desenvolvidas por suas professoras.

Assim, diante de tudo que foi exposto e com base nas falas dos autores mencionados neste relatório, justificou-se a utilização do estudo de caso na presente pesquisa por acreditarmos no seu potencial. São ratificadoras do nosso pensamento as palavras de Ludke e André:

Assim o estudo de caso encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LUDKE e ANDRÉ, 2005, p. 23-24).

A seguir, apresentamos o quadro síntese da pesquisa que possibilita uma visão geral deste trabalho de investigação até a produção deste relatório.

Quadro 5 – Síntese da pesquisa



4 NO CAMINHAR A TESSITURA ENTRE AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E OS ACHADOS DA PESQUISA

Como o nosso objetivo geral na presente proposta de investigação é compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos contribui na formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, as nossas referências teóricas se constituem a partir de três eixos representados na figura 1.

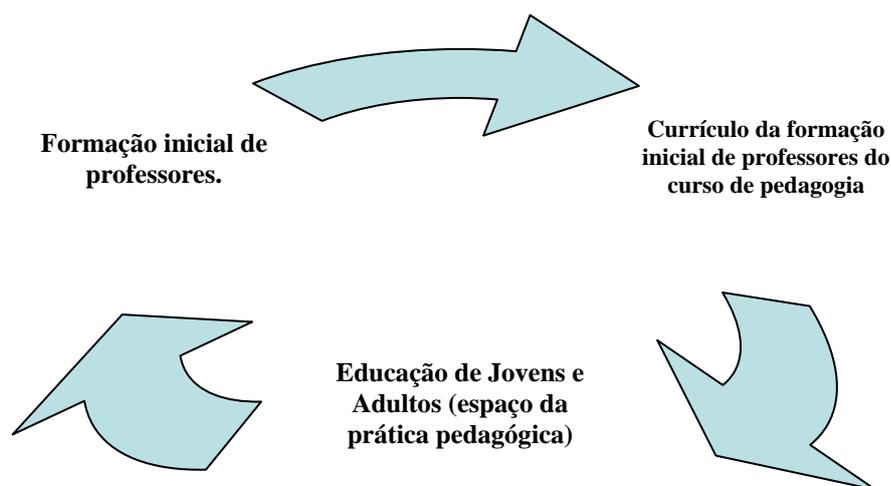


Figura 1 – Eixos teóricos

4.1 A Formação inicial de professores e suas implicações na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos

Este eixo teórico trata, inicialmente, dos aspectos da formação de professores fazendo uma reflexão a respeito da necessidade desta possuir uma concepção mais integral trazendo as contribuições e o imperativo de uma constituição docente perpassada pelos aspectos éticos, estéticos, amorosos, políticos, epistemológicos e outros necessários a formação docente. Apresenta ainda pontuações sobre a natureza de seu conhecimento profissional e a necessidade da valorização e da reflexão formativa, da investigação do contexto de trabalho docente.

Em seguida, abordamos os aspectos legais da formação inicial e como a mesma desenvolve a formação do profissional docente.

Por fim, apresentamos as contribuições teóricas e reflexivas da prática pedagógica, como reflexo da formação docente, e de que modo essa prática contribui para transformar ou reproduzir os modelos que se fazem presentes na sociedade.

4.1.1 A formação de professores: rompendo limites, ressignificando caminhos

É recorrente a idéia de que vivemos em um mundo em crise. Ao pensar aqui mais especificamente na formação profissional do professor, vemos o quanto uma concepção de mero transmissor de conhecimento, dono da verdade já está em baixa. Esse tipo de pensamento já se tornou obsoleto para uma educação que busca desenvolver uma perspectiva plural, participativa, solidária e justa.

A devida compreensão a respeito o fenômeno educativo, sua complexidade e singularidade, torna-se necessária em educação na e para a vida. Precisamos romper com as amarras dos enfoques burocráticos e funcionalistas que rondam, sufocam o fenômeno educativo e dele se apropriam. Com esse rompimento, buscaremos construir uma educação mais relacional, personalizada e humanizadora que ressoará de forma direta na formação de professores.

Pensar a formação do professor na atualidade é pensar no profissional responsável pela formação ética, estética, política, amorosa e epistemológica em que este educador viva plenamente como sujeito que aprende em comunhão com outros sujeitos, como desafio posto pelo mundo contemporâneo. Tem-se assim cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições individuais, fazendo-se necessário apontar caminhos institucionais para essas demandas.

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que evolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos, para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância do conhecimento e a perda das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 14).

Nesse contexto, fica explícito o quanto ser professor representa um fenômeno complexo, que requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais e

outros inerentes ao desenvolvimento profissional necessários para o enfrentamento das exigências de sobrevivência e existência como profissional docente. Alarcão (2001), a partir de outros estudos, refere-se a algumas das dimensões profissionais da docência:

a) conhecimento científico pedagógico; b) conhecimento disciplinar; c) conhecimento pedagógico; d) conhecimento do currículo; e) conhecimento acerca do aluno e de suas características; f) conhecimento dos contextos; g) conhecimento dos fins educativos; h) conhecimento de si; e i) conhecimento de sua filiação profissional. (Ibid., p. 103-04)

Apesar das várias dimensões citadas acima, podemos encontrar ainda, em algumas escolas, professores atuando sem a devida formação profissional, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 no seu Art. 62. Vale destacar que as exigências da sociedade atual também influenciam e requerem uma definição da profissão docente, com suporte em um arcabouço científico, cultural, pedagógico para a realização de uma educação coerente com os novos cenários sociais.

A valorização dos professores e professoras como sujeitos e profissionais que necessitam de continuidade da aprendizagem, sua participação e toda a história de vida e saberes sociais e culturais construídos tornam evidente a esses profissionais docentes um cenário em que a atividade no magistério tornou-se cada vez mais complexa e diversificada. Diante dessas novas matrizes para os professores, Imbernón defende que:

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. Esta análise ajuda-nos a entender um processo em que o conhecimento profissional, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente, é fundamental. E nela desponta como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer setor. (IMBERNÓN, 2005, p.14).

Isso implica considerar o professor como agente dinâmico, social, cultural e curricular, capaz de tomar as decisões educativas, participando ativa e criticamente do verdadeiro processo de inovação educativa. Este processo de inovação não passa necessariamente pela aquisição de equipamentos de última geração ou espaços físicos modernos, pois, inovar o processo educativo é fazer com que todos entendam que o saber escolar não é neutro, não obedece à lógica científica calcada na racionalidade técnica e é selecionado e organizado intencionalmente. Inovar a escola e o currículo significa desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar (ARROYO, 1999).

Vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, no Art. 61, a respeito da formação destes profissionais da educação:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Desse modo, corroborando com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Veiga (2001) ressalta que a teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação, já que implica novas formas de organização curricular, as quais se constituem em uma necessidade de formação que não seja reduzida a um simples adestramento, dificultantes da compreensão das relações sociais. A autora explicita que essa visão aligeirada somente com a intenção de atender especificamente à lógica da racionalidade técnica não proporciona a este profissional uma maior inserção e compromisso com um projeto social mais justo, solidário e transformador.

Assim, esses temas abordados têm conduzido à preocupação com o desenvolvimento profissional docente “[...], pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 39), ocasionando assim, a necessidade de um processo de formação que proporcione aos professores e professoras conhecimentos, procedimentos e atitudes para formar profissionais reflexivos e pesquisadores. (IMBERNÓN, 2005).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), no processo de formação docente, importa considerar os saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência. Esse último, para Alarcão (2001), se torna essencial, porque qualquer formação que ignore a experiência e sua realidade profissional apresenta-se desprovida de sentido e perde a oportunidade de refletir sistematicamente a respeito da sua própria ação.

Na constituição do saber pela experiência, Candau (2003), baseada nas pesquisas atuais a respeito da formação, apresenta a escola como *locus* privilegiado dessa formação. Nesse cotidiano, o profissional aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e aprimora a sua formação. Entretanto, a autora deixa explícito que não basta simplesmente estar na escola, mas sim desenvolver uma prática reflexiva, identificando e resolvendo problemas, por meio de uma prática coletiva.

Para Tardif (2005), os saberes experienciais são adquiridos no âmbito da prática docente e não provêm das instituições de formação, nem dos currículos, ao contrário, são

validados pela própria prática quando professores e professoras incorporam saberes individuais ou coletivos sob a forma de *habitus*¹¹ do fazer pedagógico.

Segunda a mesma obra, o saber docente caracteriza um saber plural, pois se constitui de diferentes fontes: saberes disciplinares, saberes curriculares, entre outros; um saber estratégico, produzido e executado com determinados fins; e um saber desvalorizado, porque, embora ocupando uma posição estratégica, no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite.

Nas colocações de Schön, para o professor desenvolver a habilidade reflexiva sobre o seu fazer pedagógico impõe-se a necessidade de refletir no tríplice movimento por ele apresentado, ou seja, sobre o *conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação*. Entretanto, Zeichner (*apud* Pimenta e Ghedin, 2005) considera o enfoque de Schön reducionista ao limitar-se ao contexto institucional; e segundo Pérez-Gomez (*Ibid.*), a reflexão não é um processo individual, uma vez que o homem está inserido em um mundo de existência, carregado de valores, correspondências afetivas, interesses e cenários políticos.

Outra dimensão importante no processo de formação de professores encontra-se na orientação pela pesquisa, ao se tomar por base a idéia de que a educação do professor efetiva-se de forma inerentemente política e enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e seus múltiplos contextos, ressaltando o papel da criticidade, encorajando os alunos a problematizar sobre o ensino e suas finalidades. A partir desta ótica, a formação deste profissional é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade na qual o pensamento docente não pode ser separado do contexto social mais amplo (VEIGA, 2001).

Enfim, a formação deveria dotar os professores de elementos úteis ao conhecimento e à interpretação de situações complexas, abandonando o conceito de professor tradicional, enciclopédico ou do especialista-técnico. Portanto, falar de formação docente, “[...] significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2005, p. 46).

Diante do cenário que delineamos a respeito da formação de professores para uma sociedade que vise à transformação, observamos o quanto o processo de constituição da identidade do professor apresenta-se em uma dimensão relacional, em permanente movimento, desenvolvendo-se ao longo do tempo e da “vida profissional, tempo da carreira –

¹¹ Conceito utilizado por Pierre Bourdieu que pode ser definido como estruturas estruturantes e estruturadas constituídas nas relações sociais que são incorporadas/internalizadas pelos indivíduos que as utilizam como estratégias de ação na vida em sociedade. BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um eu profissional” (TARDIF, 2005, p.108).

São inúmeros os desafios relativos à formação docente capaz de qualificar um educador que reflita sobre a natureza de seu conhecimento profissional, valorize a reflexão formativa, a investigação do contexto de trabalho e capacidade de novos saberes frente às exigentes demandas da sociedade, da escola e do seu processo de formação tanto inicial, quanto continuada.

4.1.2 Formação inicial: o começo de uma caminhada

A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado. (IMBERNÓN, 2005, p. 58).

Tardif (Ibid.) menciona como uma das características dos saberes dos professores a temporalidade. Para ele, a idéia de temporalidade implica também a construção profissional do saber, pois muitos dos professores já se encontram imersos no seu campo de trabalho antes mesmo de se tornarem profissionais ou possuírem uma formação específica. Essa formação poderia ser considerada como inicial? Sobre isso e respondendo a esse questionamento, Tardif (Ibid.) afirma:

O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (Ibid. p. 21).

Noções dessa natureza se fazem presentes no discurso dos nossos interlocutores de pesquisa em que podemos constatar, na fala da professora Ester, o quanto os saberes docentes constroem-se por meio da experiência e do contato com a realidade, e o quanto essa vivência lhe possibilitou melhor compreensão do fenômeno educativo da classe da Educação de Jovens e Adultos.

Eu já tive algum contato com Educação de Jovens e Adultos no início da minha vida profissional, e vendo práticas de outras escolas, isso facilitou mais o meu trabalho, entretanto precisaríamos de mais conhecimento teórico sobre esta modalidade educativa. (Profa. Ester)

Desse modo, somos conhecedores de que antes mesmo de iniciar a nossa formação, já trazemos vários saberes que nos constituem como sujeitos apreendentes, entretanto, aqui faremos referência não apenas à pluralidade de saberes que possuem os professores, mas àqueles obtidos em instituições formais de ensino, não desconsiderando o contexto social que

a instituição está inserida e a influência desta na formação e vice-versa. Do ponto de vista legal, a formação inicial, conforme estabelece a LDBEN 9.394/96:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (BRASIL, 1996).

Com base no aspecto legal da formação inicial mencionado acima e relacionando às palavras de García (1999), a formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: a primeira assegura uma preparação consoante com as funções profissionais; a segunda consiste no controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e a terceira com uma dupla função, ou seja, agente de mudança que poderá contribuir para a transformação ou reprodução na sociedade da cultura dominante.

Salientamos que todas as interlocutoras da pesquisa foram unânimes ao concordar que é necessário ressignificar os saberes oriundos do curso de formação inicial em Pedagogia, para uma maior interseção no espaço da prática educativa, aqui, em especial, o espaço da educação de jovens e adultos. Podemos constatar esse posicionamento em uma das falas da professora Marta:

Precisamos ressignificar os saberes que o Curso de Pedagogia nos proporcionou, pois muito do que discutimos era mais voltado para a criança ou adolescente e hoje, trabalhando na Educação de Jovens e Adultos, não é tudo que podemos aplicar, pois muito do que utilizo, construo através da minha prática, e até mesmo do que vi em outras experiências da Educação de Jovens e Adultos. (Profa. Marta)

Indubitavelmente, a profissionalização docente requer a efetivação de uma formação inicial, realizada em cursos de graduação e não simplesmente em cursos técnicos como o antigo Magistério de 1º grau, pois assim romperemos com a visão mítica da profissão docente como sacerdócio, vocação ou as rasuras da formação que fica somente na limitação do âmbito da prática. Essa ação de se tornar e se ver como profissional requer uma formação inicial no campo da graduação e necessita desta, possibilitando o rompimento do praticismo por meio da construção de conhecimentos específicos, complexos, e a inserção profissional nos vários espaços da prática educativa de forma reflexiva e crítica.

Diante disso, a necessidade e a efervescência dos debates e reflexões a respeito da formação docente implicam diretamente o processo de profissionalização, porém refletir

acerca dessa formação perpassa pelo seu início nos cursos de graduação, porque “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. (IMBERNÓN, 2005, p. 58).

Os desafios da sociedade da informação e do conhecimento colocam cada vez mais o profissional docente diante de várias situações em que este deve mobilizar saberes que são constituintes da sua formação inicial. Entretanto, na maioria das vezes, esses profissionais provêm de uma formação fragmentada, sem articulação teoria-prática que traz no seu âmago modos implícitos e explícitos de modelos de ser professor desconectado de um contexto social mais amplo.

Há necessidade de se estabelecer, no processo de formação inicial, a vivência profissional de forma circular, gradual e progressiva que forneça bases teórico-práticas para a construção do saber profissional crítico, reflexivo, histórica e culturalmente constituídos, superando assim uma visão mecânica, periférica e transmissiva de formação segmentada, com o intuito de:

[...] dotar o futuro professor ou professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógicos e pessoal, capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (Ibid., p.60).

Nesse sentido, uma formação inicial que proporcione uma inserção do docente no campo profissional com uma releitura teórica, crítica e reflexiva poderá gerar atitudes interativas e dialéticas que o conduzam a valorizar ou questionar a sua formação, criando estratégias ou métodos para intervenções, análises, reflexões que possibilitem o próprio desenvolvimento como pessoa e como profissional, realizando uma maior articulação ente teoria e prática, pois o objetivo:

[...] de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a competência de classe ou conhecimento de ofício de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar (MCNAMARA E DESFORGES, 1979 *apud* GARCÍA, 1999, p. 80).

A autora ainda acrescenta as finalidades da formação inicial de professores que seja contribuidora:

[...] para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Em suma, o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a idéia de que a escola, numa democracia, é responsável por

promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos (EDMUNSON, 1990, p. 718 *apud* GARCÍA, 1999, p. 80).

A compreensão dessa formação inicial e principalmente dos cursos de formação implicará um ressignificar da concepção do processo de formação e dos seus currículos, pois durante o processo de formação docente, é constante um enorme abismo entre a teoria e a prática. Esta, muitas vezes, é inserida em cursos de formação somente ao final, na forma de estágio supervisionado, demonstrando assim, “[...] que cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor” (Ibid. p. 77).

Essa perspectiva de separar a teoria da prática vem corroborar uma visão dicotômica do processo formativo, revelando de um lado um conhecimento pronto e acabado e do outro, um sujeito expectante, um mero observador. Assim, este sujeito é produto de um currículo de formação inicial concebido como grade, coleção (BERNSTEIN, 1988).

Nas falas das docentes egressas do Curso de Pedagogia, ficaram evidentes as contradições encontradas entre o curso de formação inicial e a prática desenvolvida nas turmas de educação de jovens e adultos. Existe, nessa relação, um fosso entre a teoria e a prática no processo de formação, algo percebido quando as educadoras trataram das contradições do curso de formação com o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Uma professora salienta que, no seu processo de formação, foram poucos os momentos de contato com a temática da Educação de Jovens e Adultos. Essa disciplina fazia parte do seu currículo somente como optativa e por essa razão nem sempre era ofertada aos estudantes.

Uma professora questionada sobre o sentimento vivido em relação à Educação de Jovens e Adultos em seu trabalho docente, tendo por base sua formação inicial, a docente revela:

Um sentimento de angústia, porque não consigo fazer uma ligação completa entre o que vejo e o que aprendi em algumas disciplinas do meu curso de formação com a sala da EJA. (Profa. Rute)

Outra professora menciona:

Estou tendo que estudar e pesquisar para poder dar retorno para uma melhor educação a estes alunos. Estou sentindo muita dificuldade. (Profa. Maria)

Percebemos, diante dos depoimentos, as lacunas existentes no processo formativo. Este não possibilitou às docentes uma imersão, durante o curso de formação inicial, um contato com os possíveis ambientes educativos que poderiam vir a atuar, no campo da prática

e também lacunas do ponto de vista teórico a respeito da concepção dos espaços da sua atuação docente.

Em contrapartida a essa visão fragmentada, o currículo que lhes proporcionou a formação inicial deveria consistir no estudo das situações práticas reais, problemáticas, uma maior articulação entre teoria e prática desde o início do processo de formação, possibilitar uma reflexão crítica a respeito do campo profissional bem como a inserção e participação neste, pois:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, cada instante, se situa sem perder de vista os objectivos traçados. É um saber agir em situação. (ALARCÃO, 2001, p.104)

A Resolução CNE/CEB nº. 1 de 05 de julho de 2000 destaca, em seu Art. 17, os aspectos da formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a educação de jovens e adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 03).

Nesse sentido, assume importância destacar a voz da professora Ana que atua em cursos de formação de Pedagogos:

Acredito que disciplinas de 60 horas, estudando teoria sem uma proposta concreta que possibilite ao egresso de pedagogia uma experiência teórica e prática não prepara o pedagogo para atuar frente às necessidades da Educação de Jovens e Adultos. Um outro aspecto que me chama a atenção é que o curso de Pedagogia tem como objetivo preparar o graduando para atuar, também, na Educação de Jovens e Adultos e às vezes percebo que essa temática fez parte apenas do mundo de poucos (Profa. Ana).

Outro professor que milita no curso de Pedagogia explicita:

Não vai ser aqui no curso de Pedagogia que o pedagogo vai sair compreendendo tudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois todo curso deixa as suas falhas. Somos frutos de uma formação fragmentada e precisamos muitas vezes concertar alguns saberes que nos são apresentados de formas soltas, desconexas. O curso proporciona alguns momentos de leituras, reflexões, questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, entretanto somos conhecedores que é muito pouco em um processo de formação inicial suprir todas as demandas. O ideal é que este pedagogo busque na pós-graduação a sua formação continuada e os estudos mais aprofundados sobre a Educação de Jovens e Adultos (Prof. Tiago).

Portanto, é imprescindível estabelecer desde a formação inicial, nos cursos de graduação, um processo formativo do professor em que o mesmo tenha a possibilidade de desenvolver seu potencial profissional, inventivo, crítico, pesquisador e não apenas:

[...] ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2005, p. 20).

Podemos acrescentar, ainda, a percepção dessa formação inicial como a possibilidade dos docentes desenvolverem uma auto-reflexão¹² de seus processos formativos, pois esse processo não é neutro, e como característica de toda ação humana, que é intencional, impõe-se analisá-lo em uma perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica “[...] cuja função primordial é transmitir conhecimentos mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora” (Ibid., p. 40).

Assim, temos muitos desafios pela frente, uma vez que o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece suporte teórico, metodológico, prático, reflexivo e crítico. Além disso, não oferece instrumentos intelectuais que possibilitem a interpretação da realidade na qual estão inseridos profissionalmente, porque este processo de formação inicial:

[...] deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (Ibid., p. 39)

De acordo com essa aceção, a professora Ana salienta a contribuição da sua disciplina para a formação dos professores, entretanto ela explicita que a devida interpretação e conexão dependem do próprio profissional ao fazer as necessárias relações. Podemos observar na sua fala:

Acredito que as disciplinas que leciono contribuem para a reflexão crítica do fazer pedagógico, pois possibilitam ao pedagogo refletir sobre sua prática profissional, entretanto esta é a minha visão que acredito que contribui, mas se o pedagogo não conseguir fazer as devidas conexões com cada contexto, quer seja na Educação de Jovens e Adultos, quer seja na Educação Quilombola, quer seja na Indígena, aí fica difícil, pois é uma atitude que só ele pode fazer (Profa. Ana).

Para Zeichner, os objetivos da formação docente são:

Preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais, é um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola. (ZEICHNER, 1990 p. 32 *apud* PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 374).

¹² Conceito utilizado por Adorno que significa o esclarecimento do indivíduo de sua própria condição no contexto social. ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Há desse modo a necessidade de uma consciência de que muitos dos modelos de formação inicial, presentes nos cursos de graduação, seguem uma estrutura gradeada, fragmentada, produto de especialistas ou iluminados que conceberam o currículo da formação baseado nos modelos que viveram ou que projetam um tipo de homem e de sociedade que têm interesse em constituir. Lutar contra este tipo de formação inicial que aprisiona, desarticula, fragmenta ou silencia é um passo muito importante, complexo e requer algumas reflexões na estrutura curricular da formação inicial que tem como desafios:

- Desenvolver uma maior articulação entre teoria e prática, constituindo uma *práxis* da profissão docente.
- Desenvolver uma formação inicial que defenda, no projeto político-pedagógico e na proposta curricular, uma concepção inequívoca de docência e do profissional que se deseja formar.
- Desenvolver uma proposta de formação inicial que articule a inserção do futuro profissional desde o momento de ingresso no curso de forma gradual, circular e progressiva no *lôcus* de formação e atuação profissional.
- Garantir ao estudante do curso de formação inicial uma vivência ou inserção de forma participativa, contributiva no ambiente da sua atuação docente, proporcionando um conhecimento do desenvolvimento histórico dos grupos culturais na sociedade.
- Proporcionar por meio dos conhecimentos teórico-práticos a possibilidade de um diálogo reflexivo e crítico com a realidade, revendo assim as relações estabelecidas entre a universidade e as escolas.
- Criar uma linguagem comum e integrativa dos diferentes campos ou áreas que constituem a formação inicial docente.

Assim sendo, é preciso repensar a formação inicial de professores, redimensionando uma tendência que consistia em apresentar os conhecimentos como algo já dado, absoluto, indiscutível, rompendo com essa tendência, e começarmos a enxergar a construção desse conhecimento como algo problemático, construído provisoriamente, por tentativas, sujeito a influências políticas, sociais e culturais, entre outras.

Portanto, é essencial que os currículos de formação de professores comecem a enxergar as possibilidades dessa formação, já que não se trata simplesmente de ensinar práticas de como ensinar, mas ensinar a aprender em contextos educativos diversos, pois proporcionada uma formação com essa concepção e prática, facilitará cada vez mais a tomada de consciência das posições dos docentes tanto como pessoas e como profissionais inseridos

em um contexto mais amplo, onde esse processo de formação estará sempre em continuidade. Enquanto professores, não podemos esquecer da necessidade de estudar durante toda a nossa vida profissional (IMBERNÓN, 2005).

4.1.3 O professor e sua prática pedagógica: reflexos da formação na Educação de Jovens e Adultos

Buscar entender a prática pedagógica significa compreender que esta se processa de forma intencional, fruto da construção humana na qual ao tempo que o ser humano a produz, também é produzido por ela. Essa prática pedagógica é definida, por Veiga (2005), como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e que pressupõe uma relação íntima entre teoria e prática, pois:

O lado teórico é representado por um conjunto de idéias, constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. (VEIGA, 2005, p.17).

A autora ainda acrescenta que:

O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelos quais as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. (Ibid., *loc. cit.*).

Vista dessa maneira, a prática pedagógica do professor não pode deixar de situar-se em um contexto concreto de fatores determinantes como os sociais, os econômicos e os culturais que a circulam. Levar em consideração esses determinantes é fundamental para assegurar a indissociabilidade entre a teoria e a prática, pois “[...] quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista” e quando há uma “[...] prática sem teoria não se sabe o que se pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo” (Ibid., *loc. cit.*), pois “[...] as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática” (VÁSQUEZ, 1990, p. 233).

A promoção da apropriada articulação entre a teoria e a prática constitui um desafio para o professor em sua prática docente. Muitas vezes, este profissional é fruto de um processo de formação que não assegurou a junção entre os elementos aqui mencionados. Buscar o entrelaçamento da teoria e da prática desde a formação inicial assume vital

importância para uma formação mais sólida do ponto de vista teórico e metodológico, assegurando assim uma formação mais crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico.

A análise das falas das docentes egressas do curso de Pedagogia, interlocutoras da pesquisa, possibilita verificarmos em todos os casos o quanto uma visão fragmentada permeia o processo de formação, pois ela limita a disciplina Educação de Jovens e Adultos aos aspectos dessa modalidade educativa, não conseguindo fazer uma interface com outros campos curriculares que perpassam as discussões da Educação de Jovens e Adultos. Isso fica evidente na seguinte fala:

[...] os momentos que tivemos para abordar a Educação de Jovens e Adultos durante no curso se resumiram em poucos encontros já que não tivemos uma disciplina voltada pra essa temática (Profa. Maria).

Outro foco de análise que não poderíamos deixar de mencionar sobre a fala das professoras egressas refere-se à concepção que se tem de prática, já que uma professora salienta na sua fala que, no curso de formação, a disciplina só proporcionou momentos mais teóricos e quase nada de prático, ficando evidente nessa fala o quanto promover uma *práxis*, no processo de formação, ainda se constitui um obstáculo para a operacionalização do currículo. Isso se expressa na verbalização da docente da seguinte forma:

No curso, tem muita teoria e pouca prática, contradizendo a realidade principalmente da Educação de Jovens e Adultos, aí fica muito difícil articularmos teoria e prática, se o curso não fornece condições para isso (Profa. Isabel).

Nessa direção, Vásquez faz uma reflexão sobre o distanciamento entre o teórico e o prático.

Quando as relações entre a teoria e a prática são formuladas em bases falsas, seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente como prática. O primeiro fato que constatamos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela o prático – entendido (...) num sentido utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Essa se faz desnecessária ou nociva para a prática. Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto-de-vista do senso comum, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o senso comum é o sentido da prática. Como não há inadequação entre senso comum e prática, para a consciência comum, ordinária, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência ordinária se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto-de-vista do senso comum é o do praticismo: prática sem teoria, ou com um mínimo dela. (VÁSQUEZ, 1990, p. 210-211).

Ampliando a reflexão sobre a prática pedagógica, impõe-se a compreensão de que se trata de algo difícil de determinar, já que nela se expressam múltiplos fatores, tais como: idéias, crenças, valores, hábitos pedagógicos em que o tipo de prática pedagógica adotado

pode sofrer influência das condições de trabalho dos docentes, da remuneração pouco digna que não lhes permita dedicar-se apenas a uma atividade, da estrutura física raramente adequada e dos recursos disponíveis para desenvolver suas atividades de maneira satisfatória, além de outros fatores, destacados por Zabala:

[...] a estrutura da prática pedagógica obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e condições físicas existentes, etc. (ZABALA, 1998, p.16).

Compreendemos, assim, que a prática pedagógica é marcada pela indissociabilidade da teoria e da prática, ligadas na *práxis*. Essa relação estabelecida e conceituada de *práxis* “[...] é na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (VÁSQUEZ, 1990, p. 241).

Na mesma perspectiva, a prática pedagógica como fruto de uma formação não articulada entre teoria e prática traz no seu seio marcas, representações e conceitos muitas vezes executados para legitimar desigualdades, pois essas práticas pedagógicas podem ser consideradas como “[...] um condutor, um transportador cultural” (BERNSTEIN, 1996, p.93). Nesse sentido, podemos entender as práticas como esse condutor por meio do fornecimento de regras, e a natureza dessas regras atuam sobre a própria prática pedagógica. (Ibid.)

O nosso propósito aqui não é tecer profundas reflexões a respeito da prática pedagógica, porque isso mereceria um apreço mais profundo, entretanto, o nosso foco considera que a prática pedagógica do professor reflete a formação que recebeu para o seu exercício profissional. Meditar a respeito dessas questões nos permite, assim, elucidar esses conceitos de prática pedagógica, pois esta não acontece de forma desprovida de intencionalidades, quer sejam visíveis ou invisíveis. Segundo esse entendimento:

[...] as pedagogias invisíveis sempre veicularão, provavelmente, disciplinas escolares ou habilidades integradas ou embutidas, as pedagogias visíveis, especialmente as do tipo autônomo, veicularão, com mais probabilidade, disciplinas escolares ou habilidades específicas. (Ibid., p. 95)

Portanto, muitas das práticas pedagógicas estão permeadas tanto por pedagogias visíveis quanto por pedagogias invisíveis, pois foram se constituindo também no processo de formação do professor veiculadas por suas lógicas internas, ou seja, “[...] um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido” (Ibid. p. 94).

A partir dos pressupostos acima, sobre a prática pedagógica, podemos reafirmar e analisar os tipos de prática como um reflexo do processo de formação do docente. Esse processo de formação que, na maioria das vezes, é linear, tendo por base tão somente o caráter

prático, utilitário em que se encontra desconectada a teoria da prática ou vice-versa. Romper com esse modelo ou paradigma de formação significa buscar uma maior profissionalização para o magistério, ou seja:

[...] um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2001, p. 76-77)

De acordo com Kincheloe (1997), os analistas educacionais formulam quatro paradigmas da educação do professor, apresentados nas Faculdades de Educação no final do século XX: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

A perspectiva “behaviorista” baseia-se em um cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista, onde nessa perspectiva de educação, aprendem-se conhecimentos, habilidades e competências pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino. Os professores são formados para uma dimensão da não reflexividade. O papel social destes professores reduz-se a executores e entregadores de conteúdos predeterminados, corroborando assim para a “[...] manutenção do *status quo*, aprestando-se socialmente de forma neutra”. (Ibid., p.199).

Isso fica claro quando a coordenadora municipal menciona que o currículo já vem pronto da Secretaria Municipal de Educação e cabe aos professores a sua operacionalização.

O currículo já vem pronto da Secretaria Municipal de Educação, cabe ao professor a sua execução. Não podemos fazer muita mudança, pois, já tudo pronto e com os conhecimentos que os alunos da EJA precisam aprender (Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos).

De acordo com essa concepção de currículo, Sacristán ressalta:

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Outra perspectiva anunciada por Kincheloe (1997) é a “personalística” baseando-se na teoria cognitiva psicológica e tende a privilegiar a habilidade do professor, para reorganizar as percepções e crenças sobre ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades. Nesse modelo, a educação do professor é social e politicamente descontextualizada, aceitando o *status quo* como dado, pois a competência do professor nesse cenário é medida dentro dos quadros individuais e não dentro do domínio social.

O paradigma de educação do professor denominado de “artesanal tradicional” considera os professores como artesãos semiprofissionais que ganham competência por meio de um aprendizado do tipo experiência. Os que propõem esse modelo de formação afirmam que “[...] aprender uma bateria de habilidades técnicas de ensino não somente não tem valor para promover um bom ensino para situações específicas, como também freqüentemente causa a perda pelos professores de sinais dos propósitos do ensino”. (KINCHELOE, 1997, p. 200). Ainda segundo o mesmo autor, a formação do professor dentro de um contexto sóciopolítico imutável, falha ao considerar a luta pela democracia e pela justiça social e não focaliza a dimensão política do ensinar.

Entretanto, a formação orientada pela pesquisa cultiva habilidades de investigação a respeito do ensinar. As técnicas são consideradas meios para atingir os fins mais amplos, onde os propósitos são mais valorizados. A formação do professor volta-se para uma “[...] tentativa para produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa e analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade” (Ibid., *loc. cit.*). Nessa abordagem de formação do professor, ele adquire uma maior consciência política, possibilitando ao professor o agir de maneira a reproduzir ou transformar os arranjos das instituições dominantes e a manutenção do *status quo*. Corroborando a perspectiva da pesquisa na formação do professor, André (2006) explicita que:

[...] ela pode proporcionar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados. A pesquisa pode tornar o sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. (Ibid., p. 123).

Diante das falas das professoras egressas do curso de Pedagogia, todas concordam com as contradições encontradas no curso de formação inicial e a falta de articulação entre teoria e prática na essência do ato. As interlocutoras salientaram a necessidade da pesquisa, do estudo, do apoio pedagógico por meio das reuniões e da coordenação municipal como atitudes tomadas diante das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da prática pedagógica na educação de jovens e adultos.

Assim, Kincheloe (1997) salienta que a expansão da formação do professor orientada para a pesquisa gira em torno de quatro características da consciência crítica, pedagógica, sendo elas:

- *Os educadores dos professores estão conscientes do papel do poder nas várias dimensões do ensino e da educação profissional, ou seja, compreender como o poder*

apresenta-se, como este se organiza e é empregado nos currículos escolares, impondo uma visão profissional educacional que age conforme os interesses das elites de poder;

- *Os educadores dos professores cultivam a habilidade para descobrir as estruturas profundas que moldam a educação e a sociedade, permitindo e encorajando os hábitos analíticos de leitura, escrita e pensamento, penetrando além das impressões superficiais;*
- *Os educadores dos professores encorajam a dessocialização via desestruturação ideológica, pois fornecem um estudo rigoroso do contexto cultural, incumbindo-se de desvelar aos futuros professores e alertá-los para as formas dos mitos dominantes e comportamentos ditados pela prática escolar;*
- *Os educadores do professor entendem que a educação autodirigida comprometida com grupos comunitários auto-organizados é a mais poderosa forma de pedagogia, ou seja, conectando-se com organizações democráticas dedicadas a políticas culturais de transformação e emancipatórias, empregando suas pesquisas e ações pedagógicas, construindo novas formas de consciência democrática e uma ação contra-hegemônica.*

Da mesma maneira, alicerçado em uma perspectiva em que a formação do professor não é apenas a pura e simples transmissão de conteúdos, desconectada de uma realidade social, política, econômica e cultural, essa orientação epistemológica de formação fatalística contribui para uma visão de trabalho do professor que será mais técnica do que intelectual, política, afetiva ou social. Desse modo, baseado em uma concepção crítica para o pensamento da formação do professor, Kincheloe (1997) menciona alguns aspectos para embasarem essa formação, como:

- Orientada pela pesquisa;
- Socialmente contextualizada e consciente do poder;
- Baseada num compromisso em fazer o mundo;
- Dedicada a uma arte da improvisação;
- Dedicada ao cultivo de participação no contexto;
- Ampliada por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social crítica;
- Formada por um compromisso com uma educação democrática autodirigida;
- Mergulhada numa sensibilidade para o pluralismo;
- Comprometida com a ação; e
- Preocupada com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Assim, uma formação baseada na dimensão da pesquisa muda o nosso foco e também a forma de enxergarmos como a realidade social se apresenta em sua complexidade,

dirigindo nossos olhares para os caminhos e forças ideológicas e socioeconômicas desvelando assim as forças que se manifestam e se materializam tacitamente na consciência e no nível da vida cotidiana.

Para Nóvoa (1999), a formação de professores tem oscilado entre os modelos acadêmicos e modelos práticos, e o autor salienta a necessidade de um modelo profissional.

O modelo acadêmico, segundo Nóvoa (*op. cit.*), centra sua atenção nas instituições de ensino e os conhecimentos são considerados “fundamentais” e neste contexto o processo de formação do professor “[...] desenvolve-se de maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando, ainda mais a dicotomia da relação teoria-prática” (VEIGA, 2001, p.79).

O modelo prático, para Nóvoa (*op. cit.*), centra-se na escola, privilegiando as técnicas e os métodos aplicados. Esse modelo posto desta maneira propicia “[...] o distanciamento entre o conteúdo e a forma, teoria e prática, correndo-se o risco de uma formação pragmatista e relegando a segundo plano os fundamentos teóricos da formação” (VEIGA, *op. cit.*, p. 80). Esse modelo pode ser constatado no seguinte depoimento:

Sempre recorro a pesquisas, leituras, experiências que foram feitas em sala da EJA e deram certo. Busco também trazer algumas experiências e práticas das classes regulares para aplicar aqui também com os meus alunos da EJA (Profa. Isabel).

Desse modo, fica explícito o modelo de uma formação prática, pois a mesma tenta trazer, para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, atividades e práticas pedagógicas freqüentemente fora do contexto de vida, social, histórico e cultural dos educandos desta modalidade simplesmente pela visão pragmática.

Entretanto, o modelo profissional apresentado por Nóvoa (*op. cit.*) baseia-se na junção entre “as universidades e as escolas com o reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (Ibid., p. 26). Segundo esse modelo, torna-se essencial a celebração de convênios entre as universidades e as escolas para que possam atender à diversidade de interesses e realidades institucionais. Nóvoa enfatiza, ainda, a necessidade com referência à Universidade, pois “[...] considera que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de *todos* os professores tenha um estatuto universitário”. (Ibid. *loc. cit.*) (grifos do autor).

Assim parece evidente que tanto as Universidades como as escolas não podem resolver essas questões da formação isoladamente. É imprescindível cada vez mais uma articulação entre esses dois *lôcus* de formação, pois demanda considerarmos de um lado que:

[...] sem uma base sólida teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades e técnicas e, muitas vezes, impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas. Esta visão aligeirada e fragmentada não permite que o futuro profissional seja formado para atuar numa perspectiva de projeto social mais solidário. (VEIGA, 2001, p. 82).

E do outro lado, faz-se necessário considerar que:

[...] neste cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação. [...] passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação. [...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los [...] (CANDAU, 2003, p. 144).

Outro autor que nos apresenta fundamentos para compreendermos os processos de formação e profissionalização e os diferentes modos de conceber a prática pedagógica é Pérez Gómez. Para este autor, existem quatro perspectivas básicas: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e a perspectiva de reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1988).

A perspectiva acadêmica ressalta basicamente que o ensino é um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição daquilo que a humanidade acumulou. A formação do docente está relacionada diretamente ao domínio dos conteúdos que devem ser transmitidos. O autor destaca ainda dentro dessa perspectiva dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo.

No enfoque enciclopédico, o estudioso afirma que o “conhecimento do professor é concebido como uma acumulação dos produtos da ciência e da cultura do que como a compreensão racional dos processos de investigação” (Ibid., p.355). A tarefa do professor é simplesmente a exposição clara e ordenada dos conteúdos das disciplinas e tento espaço somente para a didática da homogeneidade. (Ibid.). No enfoque compreensivo, o autor explicita que o “professor não pode ser visto como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos de sua formação como disciplina” (Ibid., p. 355). Assim, o professor deve aprender a estrutura da disciplina e os processos de investigação com propósito de aprender a ensiná-la para reproduzi-la.

Para a segunda perspectiva, a técnica, “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformando em regras de

atuação” (PÉREZ GÓMEZ, 1988, p. 356). O autor distingue duas correntes nessa perspectiva, sendo o modelo de treinamento e o modelo de adoção de decisões.

O modelo de treinamento é concebido como um “modelo mais puro, fechado e mecânico” (Ibid., *loc. cit.*). O objetivo desse modelo volta-se para a formação no docente de competências observáveis para produzir uma prática eficaz. (Ibid.).

Segundo a mesma perspectiva, o modelo de tomada de decisões:

Considera que as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor não devem ser transferidas mecanicamente em forma de habilidades de intervenção, mas transforma-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula. (Ibid., p. 359).

Enfim, com base nesses fundamentos da perspectiva técnica, podemos entender que a prática pedagógica aconteceria dentro de uma forma mais rigorosa, sistemática e objetivando os processos de ensino e de aprendizagem. Porém, a realidade social é dinâmica, histórica e não pode ser enquadrada em esquemas preestabelecidos, reduzindo-se essa realidade a questões meramente instrumentais na qual a tarefa do professor seria simplesmente a escolha acertada e competente dos meios e dos procedimentos, aliada sua aplicação rigorosa. (Ibid.).

Já a terceira perspectiva, denominada de prática, defende que a formação do professor se dará prioritariamente através dos aprendizados da prática, para a prática e a partir da prática (Ibid.). O ensino é uma atividade complexa, que acontece em um cenário singular, influenciado por um contexto, permeado de conflitos, onde o “professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.” (Ibid., p. 363).

Dentro dessa teorização, o autor enfoca duas vertentes, uma mais tradicional e outra que enfatiza a prática reflexiva. Na vertente mais *tradicional*, o conhecimento acumulou-se pela ação da humanidade, pelos processos de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional. Esse conhecimento profissional “é tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado” (Ibid.p.364). Essa vertente se faz presente na relação pedagógica, momento em que o aprendiz desenvolve marcas simbólicas do bom professor por meio de um processo de indução, já que:

A relação mestre-aprendiz é considerada o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento cultural que o bom professor possui. O futuro professor é considerado claramente e como recipiente passivo desse conhecimento. (ZEICHENER, 1990 *apud* Ibid. *loc.cit.*).

Na segunda vertente, o autor menciona o enfoque reflexivo sobre a prática, como crítica à racionalidade técnica. O professor deve desempenhar um papel como profissional,

refletindo sobre as situações complexas, mutantes incertas e conflitantes na sala aula (PÉREZ-GÓMEZ, 1988). Nesse sentido, o professor busca compreender como utilizar o conhecimento científico para modificar a rotina, criar hipóteses de trabalhos, recriar estratégias, reinventar procedimentos, tarefas e recursos para o trabalho docente, propondo-se assim, a evitar um caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática pedagógica. (Ibid.).

Entretanto a perspectiva de reflexão na prática para reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica e de prática social. O professor nesse contexto é considerado um “profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto que o ensino ocorre” (Ibid., p. 373). Acrescenta ainda, nessa abordagem, o papel do professor compreendido como:

Um intelectual transformador, com claro compromisso político de provocar a formação e consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos políticos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos [...] (Ibid., p.374).

Nesse sentido, a professora Auxiliadora, que atua no curso de formação em Pedagogia, destaca que todo processo de formação deixa falhas e se o professor estiver imbuído de uma perspectiva de formação que busque a continuação da sua própria aprendizagem buscará sanar as carências do seu processo inicial de formação. São exemplos suas palavras:

Acredito que todo processo de formação deixa a desejar, pois somos seres eternamente desejantes e faltantes e a nossa formação nunca será completa. Todo processo de formação profissional deixa suas marcas e faltas e quanto ao pedagogo aqui em questão com certeza tem as suas limitações devido ao processo de formação e espero que este profissional tome consciência destas limitações e busque supri-las através da formação continuada (Profa. Auxiliadora).

A prática profissional, portanto, nesse enfoque é considerada como uma prática autônoma, intelectual e não meramente técnica. Constitui-se, assim, um processo pelo qual o professor reflete, indaga, questiona, experimenta, cujo professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, refletindo sobre sua intervenção e desenvolvendo cada vez mais a sua compreensão da realidade social na qual está inserida (Ibid.).

Portanto, com base no que vimos considerando e diante das contribuições de Kincheloe (1997), Nóvoa (1999), Veiga (2001), Candau (2003) e Pérez Gómez (Ibid.), acerca dos modelos ou paradigmas da formação docente, torna-se necessário entendermos como estes se materializam na prática pedagógica e influenciam o seu ensino, pois nos cabe como

profissionais críticos e reflexivos discernir quais aspectos serão necessários para a formação de professores, rompendo com as propostas fragmentadas, dicotômicas ou reducionistas da formação docente, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, e qual tipo de cidadão estaremos construindo com essa formação, porque a melhor prática docente que:

[...] temos de buscar continuamente, se afirmará na explicação dessa qualidade - o quê, por que, para quê, para quem. Essa explicação se dará em cada dimensão da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos-conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2002, p. 108).

Assim sendo, torna-se necessário analisarmos as concepções, as propostas e as práticas que norteiam a formação docente. Estas influenciam direta ou indiretamente a prática pedagógica do professor, haja vista que não se aplica a esse contexto da formação docente um olhar sem levarmos em conta ou sem analisarmos os referenciais políticos, técnicos, pedagógicos, éticos, entre outros que estão por subsidiar esta formação.

4.2 O Currículo da formação de professores: possibilidade de produzir/reproduzir uma realidade

Este marco teórico trata inicialmente dos aspectos históricos e conceituais do currículo como categoria fundamental para a análise deste trabalho, trazendo as contribuições dos autores citados na discussão para um melhor entendimento da temática em foco. Em seguida, apresentamos as reflexões sobre o currículo da formação de professores, discutindo os seus limites e possibilidades na relação teoria e prática.

Finalmente, discutiremos a necessidade de um currículo integrado, além das fortes e profundas raízes que temos na modalidade do currículo fragmentado, do tipo coleção (BERNSTEIN, 1988) e o alcance deste para a formação docente.

4.2.1 Compreendendo o conceito de currículo

O currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãos solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

As questões ligadas ao currículo encontram-se, com maior frequência, no centro dos debates educacionais brasileiros quer seja discutindo conteúdos, habilidades, competências, organização do trabalho pedagógico, avaliação, relação professor-aluno, formação de professores, quer seja relacionado a qualquer aspecto educativo no nível micro ou macro, tudo isso envolve, no seu âmago, a questão curricular. Desse modo, cada vez mais se tornam oportunas as reflexões, indagações, no tocante ao currículo, refletindo como o mesmo atua e se manifesta nestes cenários ou nestas situações.

O momento atual tem-se caracterizado como um momento de reflexões, questionamentos, múltiplos desafios que são postos a todos nós, seres humanos em vários ambientes. Aqui destacamos uma especial atenção sobre o ambiente escolar por uma necessidade real de compreendê-lo, por ser um cenário que se configura de forma particular para o delineamento e a formação do cidadão, preparando-o para as novas e atuais exigências da sociedade.

Estamos em pleno século XXI, tempo em que as tecnologias da informação e da comunicação se fazem avançadas; a microeletrônica, em alto grau de desenvolvimento; os avanços da física quântica; a mudança ou ressignificação de paradigmas; indagações acerca do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental que difundiu, ao longo da história da humanidade, uma visão fragmentada de ser humano; questionamentos no plano filosófico sobre o positivismo; e no plano epistemológico, a razão instrumental e outros aspectos que poderíamos mencionar. Enfim, em meio a tantos avanços presentes na sociedade, voltamos a tocar na questão essencial para nós: o currículo escolar.

Apesar das várias publicações da literatura especializada na área, parece que nós, profissionais da educação, que formamos outros profissionais da educação, não conseguimos ainda entender, absorver, sentir e vivenciar suficientemente questões elementares sobre a compreensão do currículo e como este se manifesta.

A nossa reflexão, então, buscará demarcar inicialmente alguns conceitos teóricos no campo do currículo, trazendo para o centro dos nossos debates alguns autores que estudam a temática e as suas contribuições acerca do tema. Segundo Goodson (2005), Sacristán (2000),

a palavra currículo provém do vocábulo latino *Scurrere*, correr, referindo-se a uma pista de corrida, atletismo. A aplicação dessa definição ou significado na educação passou a denotar uma seqüência articulada de estudos, percurso a ser seguido, daí o fato de muitas vezes o concebermos simplesmente como relação em seqüência de conteúdos ou assuntos, programa a ser trabalhado.

Como um conceito que vem sendo alterado através dos tempos, torna-se indispensável buscarmos um pouco dessa historicização acerca do termo currículo, pois este não se reduz simplesmente à dimensão educativa da instituição escolar, por isso levou-se em conta a intencionalidade de cada contexto no qual ele se manifestava e se manifesta.

A teoria curricular pode ser analisada sob dois prismas principais: as concepções tradicionais ou conservadoras e a concepção crítica. Esta última já admite alguns estudos, ou ramificações mais avançados correspondendo a uma concepção pós-crítica, segundo Silva (2005). Tanto a vertente tradicional ou conservadora quanto a crítica ou a terceira vertente, as pós-críticas, como pontua Silva (Ibid.), todas com origem nos Estados Unidos ou na Inglaterra, influenciaram e influenciam ainda este campo aqui no Brasil.

Inicialmente inserida no campo pedagógico, a palavra currículo passou a significar uma relação direta com matérias, conteúdos, disciplinas, com um corpo de conhecimento organizado em uma seqüência lógica, conforme ressalta Zotti (2004), ou em uma concepção restrita ao técnico-linear de acordo com Silva (2005). Neste caso são oportunas as palavras de Santos e Moreira *apud* Zotti:

O currículo é visto em termos de conhecimento tratado pedagogicamente e didaticamente pela escola e que seja aprendido e aplicado pelo aluno. Para que adotam esta concepção, a reflexão sobre o currículo tende a incidir sobre as perguntas básicas: o que deve um currículo conter? Como organizar esses conteúdos? (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 47, *apud* ZOTTI, 2004, p. 3-4).

O currículo sofre influências de Dewey e Kilpatrick sobre as idéias da escola nova, onde Dewey propõe o currículo centrado nas experiências das crianças, revelando um compromisso com o crescimento individual em que o professor não deve ser simplesmente um treinador de indivíduos, uma vez que este via a educação como “[...] o método fundamental de progresso e reforma social”. Assim, as idéias de Dewey e Kilpatrick dão início às idéias progressistas no campo curricular e, em especial, aqui no Brasil de 1945 a 1960, conforme Silva (2005).

Desse modo, com a mudança de foco a questão era: o que um currículo deve conter? Como organizar os conteúdos? A visão agora passa a ser outra, preocupada com a

organização das atividades, com base nas experiências, onde Santos e Moreira *apud* Zotti (Ibid.) ressaltam:

Tornam-se perguntas básicas nessa abordagem: como selecionar as experiências a serem oferecidas pela escola. Como organizá-las em função dos interesses e do desenvolvimento do estudante? (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 48, *apud* Ibid., p. 4).

Diante do discurso acima, é também oportuno aqui o esclarecimento que Silva (Ibid.) faz referente à concepção do controle técnico, tão presente nas primeiras concepções sobre o currículo, uma vez que este foi o grande motivador das inquietações em Dewey e Kilpatrick, que apesar das idéias progressistas que eram permeadas por um interesse em compreensão, embora também representassem nas suas concepções a essência de indícios de um interesse em controle técnico.

A partir da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbit, publicada nos Estados Unidos, em 1918, livro considerado marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado. Bobbit propunha que a escola funcionasse tal como uma fábrica, pois:

[...] sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (BOBBIT, 1918 *apud* SILVA, *op. cit.*, p. 23).

Assim, a ênfase nessa construção científica de um currículo na qual este é visto “[...] como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Ibid., p.12.), estava aí instituído o modelo da administração científica proposto por Frederick Taylor. Nesse modelo, para Bobbit, o currículo incorporava somente o princípio de ser uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados.

O currículo é todo o leque de experiência, sejam estas dirigidas ou não, que visam ao desdobramento das capacidades do indivíduo; ou série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento, quando o currículo é definido como incluindo tanto experiências dirigidas como não-dirigidas, então os seus objetivos são todo o leque de capacidades humanas, hábitos, sistemas de conhecimento, etc., que cada indivíduo deve processar. (BOBBIT, 1918, p. 43 *apud*, PACHECO, 2005, p. 32).

Ainda acrescenta:

A educação é o processo de crescimento na direção certa. Os objetivos são as metas do crescimento. As atividades e experiências do aluno são os passos que completam a sua jornada em direção a estas metas. As atividades e experiências são o currículo (BOBBIT, 1918, p. 43 *apud*, Ibid., p. 33).

Desse modo, aquilo que Bobbit denominou de currículo, passou a ser o currículo. E vemos o quanto esse discurso tornou-se oficial, verdadeiro e único, pois era um discurso que

acompanhava o cunho científico, onde “[...] tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (SILVA, 2005, p. 23).

O cunho científico no qual se baseava o currículo, fundamentado na administração ou gestão científica de Taylor, encontrava ressonância no processo de industrialização que viviam os Estados Unidos, desencadeando assim a exigência de formação de pessoas para esta nova realidade que começava a se configurar. Desse modo, situamos o porquê dessa concepção de currículo encontrar acolhimento, e cabendo à escola o papel de preparar indivíduos, com habilidades, hábitos coerentes para essa realidade capitalista que se instaurava. Estas idéias encontram ressonância na obra de Callahan, 1962; Kliebard, 1975, citado por Sacristán:

A gestão científica é para burocracia o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, querendo estabelecer os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins, como elementos-chave da prática, o que fez surgir toda uma tradição de pensar o currículo, cujos esquemas subjacentes se converteram em metáforas que atuam como metateorias do mesmo objeto que gestionam. Os administradores escolares, ao estabelecerem um modelo burocrático de ordenar o currículo, respondiam em sua origem às pressões do movimento da gestão científica na indústria. (CALLAHAN, 1962; KLIEBARD, 1975, *apud*, SACRISTÁN, 2000, p. 45).

Segundo essa concepção, o modelo proposto por Bobbit, para o currículo configura um modelo mecânico em que este se transforma somente em uma questão de organização, estabelecendo para a educação padrões de produção fabris quando ele reafirma que “[...] a educação, tal como uma usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (BOBBIT, *apud* SILVA, 2005, p. 24).

Esse modelo proposto por Bobbit se consolidou mais ainda com o livro de Ralph Tyler publicado em 1949, que iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos e influenciar em diversos países, incluindo-se o Brasil pelas próximas quatro décadas (Ibid.). Era uma obra que concebia o currículo em torno da organização e do desenvolvimento, uma questão técnica, em que o currículo possui uma postura a-teórica, a-crítica, somente voltado para atingir os objetivos educativos. São exemplares as palavras de Tyler, segundo Sacristán:

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa prática, não um problema teórico, cuja pretensão é elaborar um sistema para conseguir uma finalidade educativa e não dirigida para obter a explicação de um fenômeno existencial. O sistema deve ser elaborado para que opere de forma efetiva numa sociedade onde existem numerosas demandas e com seres humanos que tem intenções, preferências... (TYLER, 1981, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Diante do exposto, observamos o quanto Tyler insiste na “[...] afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos” (SILVA, *op. cit.*, p. 25) e salientamos o quanto isto se mantém incorporado no nosso sistema educacional, onde

questionamos a nossa independência profissional, a autonomia no exercício da profissão, regras, e por não falar em “currículos” como mera prescrição para os executores. Sacristán (Ibid.) neste ponto salienta:

O gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída, de acordo com os moldes de qualidade também estabelece ciclos externamente ao processo e de forma prévia a essa operação. A profissionalidade do operário e do professor na transferência metafórica consiste numa prática normatizada que deve desembocar, antes de mais nada, na consecução dos objetivos propostos, definidos logicamente com precisão (Ibid., p. 45).

Podemos verificar, assim, o quanto essas visões de currículo pautavam-se em uma visão que a escola deveria preparar para responder somente aos anseios da sociedade, onde cada vez mais a escola, vista como uma fábrica, indústria, deveria adaptar o seu currículo a ordem capitalista que se consolidava, com base nos princípios da eficiência, da eficácia, da produtividade, da rapidez, da racionalidade entre outros. Em vista de tudo isso, o currículo a ser transmitido era inquestionável para uma manutenção do *status quo*, concentrando-se nas questões técnicas e comportamentais.

Rompendo com essas visões, a partir do final da década de 60 e prosseguindo pela década de 70, as discussões acerca do currículo ganharam mais força com as grandes agitações do cenário sócio-mundial de uma forma geral como: movimento de independência das colônias européias, protestos estudantis, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos feministas, a liberação sexual e outros movimentos que caracterizaram esses períodos. Deu-se, também, nesse período o surgimento dos questionamentos sobre a estrutura educacional, colocando em xeque o pensamento até então divulgado (SILVA, 2005).

Instaura-se no final da década de 60, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a teoria crítica de currículo “[...] negando a concepção behaviorista e empiricista, rejeitando o caráter instrumental, apolítico e atóxico da teoria curricular que se vinha até então desenvolvendo” (ZOTTI, 2004, p. 06). As teorias críticas de currículo desconfiam do *status quo*, responsabilizando pelas desigualdades sociais e ratificam um contraste aos pressupostos educacionais desenvolvidos pela concepção tradicional de currículo. Silva (2005) ressalta:

As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento, transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (Ibid., p. 30).

Destacamos, assim, o quanto a escola, a partir do seu currículo na perspectiva crítica, vai de encontro a uma perspectiva tradicional, pois nessa perspectiva este desenvolve mecanismos de reprodução, atuando ideologicamente na transmissão das idéias que corroboram a ideologia da classe dominante expressa nas relações sociais constituídas no

âmbito do currículo que cala, silencia, exclui e marginaliza, contribuindo para a reprodução das relações sociais que a produção capitalista tanto necessita.

Desse modo, os teóricos críticos vêm, por meio da teoria curricular, denunciar a realidade que é marcada pelas injustiças e desigualdade sociais, afinando este discurso com uma prática inclusiva com os interesses dos grupos excluídos, que na maioria das vezes são obrigados a digerir as ideologias da classe dominante que são reproduzidas nas nossas escolas por meio do seu currículo escolar (MOREIRA & SILVA, 1995).

A partir dessa efervescência no campo do currículo, duas teorias surgiram e são bastante influentes nesse cenário de discussões. Uma, nos Estados Unidos, com a sociologia do currículo e a outra, na Inglaterra, com a nova sociologia do currículo.

Nos Estados Unidos, como ponto de partida de elementos centrais da crítica marxista da sociedade, Michael Apple e Henry Giroux desenvolvem a sua crítica ao currículo, estabelecendo as relações entre o currículo e as relações sociais de forma mais ampla, suas estruturas econômicas, onde este currículo é um mecanismo de seleção, resultado do processo de interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2005, p. 46).

[...] o conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais, classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, considerem conhecimento legítimo. É mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. [...], portanto não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado. (APPLE, 2006, p. 83).

Assim, fica explícito o quanto essa perspectiva crítica de currículo nos propõe uma série de questionamentos: Que tipos de conhecimentos é que são trabalhados? A quem este conhecimento está se referindo? Quais as relações de poder embutidas neste conhecimento trabalhado? O que este reproduz? Qual a forma que o currículo processa esta construção de conhecimento quer seja articulado ou fragmentado? Enfim, são várias questões que Apple nos convida a refletir sobre essa politização do currículo, pois para ele é necessário enxergarmos tais questões para, a partir daí, compreender e transformar o currículo.

No que se refere às idéias de Giroux, há maior preocupação com a cultura popular, sempre ligada às questões pedagógicas e curriculares, atacando a racionalidade técnica e utilitária, em uma perspectiva empirista e técnica até então dominantes. Para esse autor, o

currículo é como uma construção de significados, envolvendo os valores culturais. Nesse sentido Silva (2005) aborda:

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. [...] O que está em jogo é uma política cultural. (Ibid., p. 55-56).

Giroux sugere a construção de um currículo que trabalhe o contra poder e o controle aos conteúdos claramente políticos das crenças e dos arranjos sociais dominantes, de forma que, nesse currículo, os desejos dos sujeitos possam ser ouvidos atentamente e considerados, na existência da real necessidade da articulação entre currículo, pedagogia e cultura.

Na Inglaterra, a crítica do currículo vem com Nova Sociologia da Educação – NSE (1971), tendo em Michael Young seu representante, fundamentada na fenomenologia e no neomarxismo, cuja “[...] preocupação era com o processamento de pessoas e não como processamento do conhecimento” (Ibid., p. 65), colocando assim em questão a concepção filosófica da educação e do currículo, buscando investigar as conexões entre os princípios de organização, seleção deste conhecimento e os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. (SILVA, 2005).

Para Young, era necessário refletir sobre as formas de organização desse currículo, analisando os princípios da estratificação e de integração que o governam. É a partir dessa análise que observaremos a relação estabelecida entre a organização curricular e o poder de promovermos qualquer mudança nesses princípios no tocante às questões curriculares. Silva (Ibid.) ressalta:

A Nova Sociologia da Educação buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nesses princípios deveria transferir pra o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na idéia de construção social. (Ibid., p. 69).

Com base no mesmo autor, uma orientação adequada no processo de construção de conhecimentos, através da escola, poderia contribuir para a redução das injustiças e desigualdades sociais, visto que o conhecimento e as relações que a escola estabelece são reforçadores positivos de um tipo de sociedade que somente alguns poucos têm vez, voz, lugar, poder para participar.

A partir da década de 1990, a teoria curricular pós-crítica vem ganhado fortes influências pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e

identidades e subjetividades. Os estudiosos dessa vertente teórica defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, estas deverão ser analisadas, discutidas dentro das relações de gênero, etnia, raça, sexualidade sem perdermos de vista as relações multiformes de poder manifestadas nesses contextos.

Para Silva (Ibid.), as relações de poder são ampliadas a partir da teoria pós-crítica de currículo, pois elas compreendem que o poder não está somente centralizado em um único ponto, mas espalhado por toda rede social, onde este se transforma, mas não desaparece e o currículo nesse contexto vem sendo entendido como artefato social e cultural na medida em que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade.

Dessa forma, diante do que temos exposto até aqui é importante ressaltarmos as palavras de Silva (2005.) quando aborda as teorias do currículo em que:

[...] uma teoria define-se pólos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitem ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarmos o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (Ibid., p. 17).

Como profissionais da educação comprometidos com o fazer pedagógico e com a transformação social, não podemos ver, conceber o currículo de forma ingênua, simples, pois:

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Ibid., p. 150).

Assim, diante desta caminhada necessária para compreendermos as acepções da palavra currículo, podemos constatar quanto o mesmo expressa visões, crenças e interesses, pois se constitui através de um processo que envolve pessoas e procedimentos. Esse processo, pela sua própria natureza do desenvolvimento curricular não pode ser negligenciado que é caracterizado tanto pelo processo interpessoal (vários autores) quanto pelo processo político (tomada de decisões) (PACHECO, 2005).

4.2.2 O currículo da formação inicial de professores: limites e possibilidades no processo de formação docente

O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2003, p. 27)

Uma proposta de formação requer acima de tudo uma reflexão acerca da sua intencionalidade, dos seus pressupostos teóricos, filosóficos, metodológicos e outros. Pensar o processo inicial de formação docente implica, acima de tudo, rever e analisar as intencionalidades que permeiam esse processo, ou seja, o seu currículo. Este por sua vez não acontece no vazio, é perpassado pelas relações sociais, históricas, culturais, afetivas e outras que poderíamos mencionar.

Sabemos o quanto é complexa a tarefa da formação docente, pois a mesma influencia e é influenciada por seu currículo de formação que está em constante contato com as exigências, as mudanças, as incertezas e outros aspectos que operam na sociedade do século XXI e que convivem com a efervescência e a velocidade das informações e do conhecimento.

Aqui o nosso olhar volta-se para o currículo do curso de Pedagogia como espaço da formação profissional para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. Nossa conversa inicial busca demarcar alguns conceitos teóricos no campo do currículo da formação inicial dos professores egressos do curso de Pedagogia.

A formação inicial é entendida como aquela que certifica profissionalmente, do ponto de vista legal, proporciona um conhecimento básico e específico acerca de uma determinada profissão. Essa formação inicial a que nos referimos aqui embasará o professor com uma compreensão sobre a complexidade do fenômeno educativo, seus sistemas, suas relações de trabalho, interagindo com a cultura didático-pedagógica da escola. Entretanto, o professor, ao ingressar no curso de formação inicial, já traz consigo um repertório de saberes decorrentes da sua experiência de vida e, ao entrar em contato com outros saberes, interage na sua nova coletividade, construindo e re-construindo crenças, valores, posturas, teorias e práticas que possibilitarão a ressignificação desses saberes. Nessa perspectiva, Tardif (2005) afirma que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem na sala de aula e nas escolas e, portanto em seu futuro local de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos. Ora, tal imersão é necessariamente formadora [...] esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (Ibid., p. 20).

Podemos, então, ousar falar que a formação de professores tem início antes mesmo do seu ingresso nos cursos de formação para o magistério e prossegue durante todo o exercício de sua prática profissional. Esse profissional passa, em média, três anos na Educação Infantil, oito anos no Ensino Fundamental, três anos no Ensino Médio e, pelos menos, quatro anos na Educação Superior em nível de graduação, pensando, vivendo, experimentando, executando e avaliando situações curriculares. Essas vivências e experiências são captadas e absorvidas e constituem-se em elementos importantes, interventores e significativos neste processo de formação docente. O processo de formação do professor terá que possuir as características que esperamos encontrar no futuro educador.

Em síntese, poderíamos dizer que a formação do docente pressupõe a reelaboração ou recriação dos saberes dados, pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como, também posteriormente, adquiridas no desempenho da atividade profissional (SANTOS, 2001, p. 124).

Isso implica pensar e construir outra lógica para o currículo da formação inicial de professores, ressignificando, por meio do contato com a formação inicial institucionalizada, a reflexão e a valorização dos saberes que já trazem consigo. Aqui destacamos hoje a necessidade do currículo de Pedagogia ser repensado à luz das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais¹³ do referido curso que vêm ampliando e respaldando as diversas ênfases nos percursos da formação dos graduandos de Pedagogia, para contemplar, entre outros temas, a Educação dos Povos Indígenas, a Educação nos Remanescentes de Quilombos, a Educação no Campo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação a Distância e demais aspectos citados na referida Diretriz.

Vale destacar que o foco central desta pesquisa se detém na formação de pedagogos para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, entretanto não com base nas atuais Diretrizes, pois não houve concluintes do curso embasados nesse documento, mas não poderíamos deixar de mencionar, uma vez que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia deixam explicitamente sinalizada, como um dos espaços da prática pedagógica, a atuação na Educação de Jovens e Adultos, conforme o Art.2º; Art.4º, inciso III e IV; Art.6º, inciso I, alínea e; Art. 7º, inciso III; e Art. 8º, inciso IV, alínea d.

Assim concebida, a formação do Pedagogo inicia-se no curso de graduação, onde essa formação deve propiciar, por meio da investigação, reflexão crítica, experiência no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas, por intermédio de um

¹³ Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

repertório de informações compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos das diversas áreas do conhecimento: filosófico, histórico, antropológico, psicológico, lingüístico, sociológico, político, cultural, econômico, entre outras. A consolidação desses conhecimentos será proporcionada no exercício da profissão em qualquer uma das áreas de atuação, conforme estabelece a Resolução referida anteriormente.

Pode-se supor, assim, que no agir profissional o professor se baseia em vários saberes, pois para ensinar:

[...] o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de vários hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O saber ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p.178).

Pensar na formação de professores implica revermos a concepção de currículo que forma este professor. Ao descortinarmos algumas interpretações sobre o currículo podemos compreendê-lo como campo intelectual, produtor de teorias, legitimado pelas práticas sociais e pedagógicas alimentadas, em grande parte, pelo modelo econômico em vigor onde:

[...] a reestruturação global dos mercados, do trabalho assalariado e não assalariado, da habitação e da saúde, das pequenas e grandes comunidades e muitas outras coisas – tudo isso está causando efeitos de diferenciação no que diz respeito à raça, classe e gênero. Tudo isso tem causado efeitos profundos no financiamento e na direção das escolas, no que se deve considerar conhecimento oficial e bom ensino. [...] O neoliberalismo e o neoconservadorismo estão na posição de comando agora, e não apenas na educação (APPLE, 2006, p.11).

Diante das palavras de Apple, observamos o quanto o ressignificar do currículo, em particular o currículo da formação de professores, torna-se necessário, pois é inconcebível produzirmos currículos preponderantemente com base em um sistema econômico,

[...] em que o lucro é mais importante do que as vidas das pessoas e em um sistema educacional que – apesar do trabalho imensamente pesado e muito pouco respeitado das pessoas que atuam nele – ainda aliena milhões de crianças para quem a educação tanto poderia significar (Ibid., p. 28).

Essas bases não são mais aceitáveis na medida em que as relações contemporâneas tendem a uma maior fluidez, horizontalidade, criatividade, acolhimento, dando lugar a um sistema educativo mais complexo e pluralista, onde tal rede estará em transição, em processo e quando esta nova ordem chegar às escolas, as relações entre professores e alunos e conhecimento mudará drasticamente (DOLL JR, 2002).

A experiência curricular se desenvolveria, então, em uma forma de espiral de complexidade e de maneira progressiva em um processo de alternância entre o individual e o coletivo em que o entendimento da construção do conhecimento será tecido em rede nas relações sociais que estabelecemos. Esse tipo de conhecimento torna-se fundamental face à multiplicidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos, onde finalmente:

[...] O currículo não será visto como uma pista de corridas determinada, *a priori*, e sim como uma passagem de transformação pessoal. Esta mudança de foco e sujeito colocará mais ênfase no corredor correndo e nos padrões que emergem conforme muitos corredores correm, e menos ênfase na pista de corridas, embora nem os corredores nem a pista possam ser dicotomicamente separados. A organização e a transformação vão surgir da própria atividade, em vez de estabelecidas antes da atividade (DOLL JR, 2002, p. 20).

Nesse sentido, a relação com o currículo constituído de forma contextualizada busca subverter o papel da inferioridade e da supremacia na transmissão do conhecimento por meio de um currículo linear, ordenado, hierárquico, mas sim, assumindo uma visão de conhecimento como prático, social, cultural e histórico.

Silva (2005) salienta que o currículo como prática de significação deve fazer uma intersecção com a cultura, pois a produção das identidades são resultantes das práticas culturais e que estas, muitas vezes, são homogeneizadas através dos interesses econômicos expressos no currículo escolar.

Ao analisarmos o currículo, como construção social, cultural, individual, coletiva e ideológica, não o podemos conceber de forma desconectada dos condicionantes econômicos existentes na nossa sociedade como: os recursos educativos, a valorização da carreira dos professores, a formação e a profissionalização docente, pressões dos grupos econômicos e outros aspectos, pois o currículo não se elabora no vazio nem se organiza arbitrariamente.

É necessário e urgente inserirmos, no debate da formação de Pedagogos, qual concepção de currículo permeia a formação de professores, questionando as teorias e as práticas da perpetuação de saberes e construção de conhecimentos de forma hegemônica. Muitas dessas concepções e práticas só contribuem para a massificação imposta pelas posturas pedagógicas conservadoras, para a hierarquização das disciplinas, para a linearidade no processo de construção de conhecimentos, significando mutilar, na atividade humana, a criatividade, a interação, pois ao contrário, estas se fazem na coletividade mediadas pelas relações sociais e culturais tecidas cotidianamente.

Assim, a formação docente demanda ser questionada na ênfase da competência técnica tão disseminada pela concepção tradicional de currículo, na qual ainda encontramos o tecnicismo individualizante. Precisamos desenvolver uma problematização acerca desta

formação para podermos esboçar novas formas de produção de saberes e fazeres docentes, superando as rasuras desse processo de formação.

Considerando as transformações que ora operam na sociedade e incidem diretamente na vida profissional dos educadores, mais especificamente na sua formação, saber compreender e interpretar o currículo da formação docente torna-se de fundamental importância para que as práticas pedagógicas possam ser mais reflexivas do ponto de vista da definição sobre quais conhecimentos são importantes e que sentidos estes têm para os estudantes, aumentando, assim, a responsabilidade social do educador na construção do conhecimento. E nessa proposta, a formação de educadores precisa avançar, pois:

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 2001, p. 100).

Desse modo, o currículo, como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, tem implicações práticas no modo pelo qual professores e professoras acolhem as diferentes vozes e contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos, comprometidos com a justiça e a democracia social. (SILVA e MOREIRA, 2004).

Apesar de muitos avanços em termos conceituais e procedimentais, parece-nos que não avançamos tanto em termos atitudinais, já que continuamos com os velhos problemas, ou seja, enraizados academicamente à prescrição, à racionalização técnica e à linearidade na forma de conceber e executar nossas práticas pedagógicas, porque somos resultados do nosso processo de formação, de um currículo essencialmente pautado na concepção tradicional.

É nesse sentido que o currículo formador do professor demanda fertilizar ou oxigenar experiências vividas, relacionando-as com a complexa rede de saberes, práticas e culturas tecidas e compartilhadas mais especificamente no espaço da sala de aula, permeadas por diferentes contextos de vida e valores, o que nos proporciona captar a dimensão da complexidade do ato de educar. Corroborando essas idéias, a professora Aparecida, que atua no curso de Pedagogia, ressalta a sua atuação no currículo de formação:

Pensar hoje a atuação do pedagogo é pensar nos vários espaços que este profissional pode atuar. Ao trabalhar com Estágio ou com a pesquisa no curso de Pedagogia, sentimos a necessidade de olhar atentamente quais os saberes necessários que os educandos precisam ter assegurados para uma atuação mais consistente, mais significativa e coerente com o público que pretende atender. Procuro discutir a importância das políticas públicas que são traçadas no cenário educacional e os seus impactos na vida cotidiana e profissional dos professores. Busco articular o conteúdo trabalhado na disciplina com os demais componentes curriculares na

tentativa de compreender que a formação se dá através dos vários olhares e contribuições das diversas áreas, ou seja, busco desenvolver nos educandos o espírito crítico, investigativo, interdisciplinar do objeto que estamos estudando. Especificamente sobre a EJA ressalto a importância de o pedagogo compreender seus processos de aprendizagens, seus focos de interesse suas motivações, seus contextos sócio-cultural e político que diferencia e muito do processo de aprendizagem das crianças (Profa. Aparecida).

Ressignificar o currículo da formação de professores não é uma tarefa fácil. Impõe-se desenvolver a sensibilidade e a internalização da proposta pedagógica dos cursos de formação de professores e o compromisso com esta por parte de todos os envolvidos na formação, pois não se trata somente de mudar a formatação, a distribuição das disciplinas no papel ou no projeto, mas assumir o compromisso político, técnico e pedagógico com a transformação social como salto inicial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cada vez menos excludente.

4.2.3 Currículo da formação inicial: coleção *versus* integração¹⁴

Ao final do século XX, o Brasil esteve marcado pela ampliação dos debates educacionais por meio de reformas implantadas e implementadas no campo da formação de professores, dos parâmetros curriculares, dos livros didáticos e de vários outros programas junto a um cenário de novas tecnologias da comunicação e da informação utilizadas no contexto educacional, demarcado por tempos de privatização do ensino superior, da flexibilização do mercado de trabalho entre outros. Esses temas têm tomado o debate no campo da educação brasileira. Muitos comungam a necessidade da superação dessas situações excludentes e marginalizadoras, em prol de uma política educacional mais unitária, múltipla e solidária.

As discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nas últimas décadas no Brasil, principalmente em decorrência das variadas intenções curriculares que são levadas ou propostas às escolas a partir da formação dos seus professores. Refletir sobre quais as influências do currículo na formação destes e como os mesmos se posicionam frente a esse currículo torna-se mister para analisarmos suas práticas e promovermos a resignificação das mesmas em prol de um currículo que “[...] derivar-se-ia das idiossincrasias particulares

¹⁴ Coleção e integração no campo curricular são conceitos trabalhados por BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control** – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

próprias de cada país, utilizando como marco de referência esta estrutura de sistema”(SANTOMÉ, 1998, p. 99).

Assim, repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade da aprendizagem significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

Essa influência da fragmentação, isolamento e descontextualização a que se submete o currículo é fruto dos resquícios dos modelos de produção taylorista e fordista, onde se acentuava a divisão social e técnica do trabalho, respaldando a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesse modelo de produção, o ser humano perde a sua capacidade de autonomia e independência, pois algumas pessoas nesse arquétipo passam ser os que pensam, decidem e outras passam ser, simplesmente, aquelas que executam, cumprem ordens (Ibid.).

A influência desses modelos de produção no cenário educativo “[...] faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica da realidade” (Ibid., p.13). Assim, produz-se em sala de aula a distorção de forma semelhante à do mundo produtivo, onde poucas pessoas participam da elaboração de diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, regimentos, e que os professores e estudantes tão somente executam conforme o prescrito. Nesse sentido, a coordenadora do curso de pedagogia pesquisado ressalta os critérios adotados para a inserção da disciplina Educação de Jovens e Adultos no currículo.

O Departamento já recebeu a proposta montada por uma comissão de professores dos vários Campi da Universidade e a disciplina Educação de jovens e adultos foi contemplada no elenco das disciplinas (Coordenadora do Curso de Pedagogia).

E ainda acrescenta sobre a formação do pedagogo para atuação na Educação de Jovens e Adultos:

No currículo anterior onde as egressas são produto de um currículo fragmentado, dividido em várias disciplinas com pré-requisitos, onde existia a disciplina Educação de Jovens e Adultos, somente como optativa e, às vezes, nem podia ser oferecida porque não tínhamos professores para trabalhar com a disciplina. Hoje o currículo do Curso de Pedagogia possui a disciplina Educação de Jovens e Adultos não mais como optativa e também apresenta outras discussões que podem permear por outros componentes curriculares (Coordenadora do Curso de Pedagogia).

Construir ou buscar uma atitude que rompa ou saia dessa perspectiva de currículo fragmentado, do tipo coleção (BERNSTEIN, 1988) implica não somente um desejo, mas uma vontade política que vá além do discurso, redimensionando velhos paradigmas ou concepções, acreditando no novo, porque na construção de uma proposta curricular não podemos

negligenciar que “[...] é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos” (SANTOMÉ, *op. cit.*, p.100). Neste caso, a coordenadora ressalta o novo currículo e a sua relação frente às atuais Diretrizes do Curso de Pedagogia e também a contribuição na formação para atuação nas classes de Educação de Jovens e Adultos:

Apresenta a disciplina Educação de Jovens e adultos e outras em que podem ser feitas algumas relações e também proporciona aos seus estudantes o contato com esta realidade através da pesquisa e prática pedagógica nestes contextos, vivenciando de perto a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Claro que esta vivência é uma possibilidade de um maior contato, porque em poucos dias o estudante da Pedagogia não conseguirá compreender toda uma dinâmica de um espaço educativo tão complexo quando a EJA. Além da própria lógica do atual currículo se basear na perspectiva da interdisciplinaridade desde o seu formato, coisa que, no antigo currículo, ficava bem claro: as disciplinas em cada gaveta ou caixinha e assim no atual currículo procuramos agrupar e contemplar as várias possibilidades de atuação para o pedagogo. (Coordenadora do Curso de Pedagogia).

Na perspectiva do currículo integrado, globalizado ou interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998), “devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante” (Ibid., p.187). Santomé ainda acrescenta, expondo que:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (Ibid., p. 27).

A concepção apresentada e defendida por Santomé (Ibid.) traz no seu âmago vantagens como: uma intervenção educativa mais aberta, dialógica, que propicia o exercício do protagonismo, tanto no ato de aprender como no ato de ensinar, uma maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

Nesse modo de conceber, planejar, executar o currículo “[...] é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica” (Ibid., p.29). Compreendida desta forma, a proposta curricular não se encerra em si mesma, mas a sua validade é dada à medida que seus atores sociais assumem responsabilidades para poderem ser pessoas autônomas, solidárias, críticas e consciente do seu papel na sociedade democrática (Ibid.).

Corroborando essa idéia, Bernstein (1988) salienta que o currículo do tipo coleção se expressa por meio de uma relação fechada, conteúdos claramente delimitados e separados entre si. Nessa formatação este tipo de currículo implica uma hierarquia, existe uma forma

poderosa de controle, a relação educativa tende a ser hierarquizada e ritualizada, sendo dessa forma um currículo rígido, pois “a ordem provém de sua natureza hierárquica e das relações de autoridade, da ordenação sistemática dos conteúdos separados, de um controle de exame relativamente objetivo e explícito”. (Ibid., p. 79). Assim, após analisarmos o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia constatamos a seguinte organização hierárquica e fragmentada:

Para atingir sua finalidade, o currículo está estruturado com a oferta de disciplinas, dividindo-se entre disciplinas no currículo mínimo com a carga horária 1.185 horas; complementar obrigatória 1.455 horas e optativa 60 horas. (PPP do curso de Pedagogia, 2002, p. 120).

Entretanto, o autor propõe como forma de superação o currículo integrado, que possui uma relação aberta entre si. Para Bernstein (1988) integração dos conteúdos se relaciona a uma idéia, os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessa parte é explicar este todo não havendo nenhuma redução da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação “[...] há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica” (Ibid., p. 96). Nessa perspectiva de organização da integração é provável que se enfatizem diferentes maneiras de conhecer a relação pedagógica na qual, com o código integração, a pedagogia tende a passar desde a estrutura superficial do conhecimento à estrutura profunda. (Ibid.).

Concebida dessa forma a idéia de integração, a tensão entre o currículo coleção e o integrado não é simplesmente uma questão do que se ensina. Essa tensão procede de diferentes formas de poder e controle que permeiam a sociedade. Trata-se também de um “[...] conflito entre as diferentes concepções de ordem moral e social” (Ibid., p.77). Nesse sentido, segundo o autor:

[...] a passagem de um tipo coleção ao tipo integração alterará radicalmente a relação entre alunos e entre professores. À medida que passamos de um tipo a outro, a base moral de nossas opções educativas se explicam e devemos ser conscientes de que se produzirá um considerável conflito de valores. (Ibid., p. 79-80).

O autor destaca alguns pontos nessa construção de um currículo integrado que subsidia o nosso referencial analítico:

- a) Deve haver algo de consenso com respeito à idéia integradora em si, para que esta funcione;
- b) A idéia deve ser explícita;
- c) A natureza entre a vinculação e a idéia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente;
- d) Há de se estabelecer um consenso de alunos e professores para desenvolver um controle sensível para a tarefa global;
- e) É de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro (Ibid., p.79).

As acepções dos termos fragmentado, integrado, coleção, globalizado, no campo do currículo, são referenciais para a construção de um currículo de formação de professores. Nessa acepção, é preciso desvelar qual a lógica que fundamenta, sustenta e influencia a formação desses profissionais, pois o desenvolvimento do pensamento crítico:

[...] bem como sua socialização em geral, são favorecidos com os programas integrados, ao facilitarem a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade; ao ajudá-los a refletir, compreender e criticar os valores e interesses promovidos e favorecidos por um determinado conhecimento, ou forma de conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 117-118).

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia no qual estudaram as interlocutoras desta pesquisa, observamos que o currículo do curso proporciona aos futuros pedagogos:

- a) A investigação, a compreensão e a avaliação do processo de evolução histórica da humanidade, situando dentro do contexto o ato pedagógico;
- b) articulação entre teoria e prática com profissionalismo, criando alternativas democráticas no gerenciamento de conflitos, voltando-se pra construção de um mundo mais humano;
- c) questionamento e acesso ao conhecimento elaborado, tendo a pesquisa como premissa básica;
- d) o incentivo da formação ampla e continuada, entendendo educação como direito de todos e subsídio importante para o exercício consciente da cidadania (PPP do curso de Pedagogia, 2002, p. 26).

Entretanto, algumas falas das interlocutoras no tocante ao que o currículo da formação proporcionou revelam uma dissonância entre o prescrito e o realizado:

[...] a teoria desvinculada da prática. Deveria ter uma maior fundamentação sobre esta modalidade de educação (Profa. Marta).

[...] Muita teoria e pouca prática contradizendo a realidade principalmente da educação de jovens e adultos (Profa. Isabel).

Nessa perspectiva, Ludke (1994) ressalta algumas sugestões orientadoras para o currículo das licenciaturas esclarecendo que este deve encaminhar-se:

- a) por uma compreensão de escola, de conhecimento educacional e de professor (a) que os situe no sistema de relações mais vasto de que são partes integrantes; b) pela busca de articulação ente teoria e prática; c) por uma atitude interdisciplinar que facilite a integração, em diferentes espaços e projetos de atividade de ensino, pesquisa e extensão; d) pela preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; e) pela valorização e promoção da pesquisa em ensino; e f) por uma perspectiva de integração das diversas instâncias participantes da formação do (a) professor (a) (LUDKE, 1994 *apud* MOREIRA, 2004, p. 08).

A compreensão do currículo de formação entendida e construída da forma expressa até aqui nas proposições de Santomé (1998.), Bernstein (1988) e Moreira (2004) trazem para o centro dos debates da formação docente a possibilidade da construção e da vivência de um currículo com possibilidades emancipatórias, ou seja, um currículo visto “[...] não como

conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo (a) aluno (a), mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (MOREIRA, 2004, p. 09).

Segundo Moreira (Ibid.), o currículo dessa maneira é compreendido como parte de uma luta entre os vários discursos que permeiam a sociedade e se refletem nas práticas pedagógicas dos professores e na forma como estes acolhem as vozes dos estudantes. Nesse sentido, os professores que desejam contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes, “[...] é indispensável auxiliá-los a perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio às relações pedagógicas específicas que acolham e critiquem seus significados, suas histórias e suas experiências”. (Ibid., p.11-12).

Para esse autor, a proposta de um currículo integrado vem respaldar a formação profissional de professores, superando as rasuras da formação, diminuindo a distorção da separação entre teoria e prática, articulando com mais eficiência o ensino, a pesquisa e a extensão cotidianos e a vida acadêmica, universidade e escola, demandando assim dos currículos de formação docente a “[...] preocupação com a democracia e com a cidadania e que se veja a escolarização como parte de uma luta constante por uma sociedade menos desigual” (Ibid., p.14). Nesse contexto:

O (a) professor (a) assume o papel de intelectual transformador (a) procura veicular a chamada ‘memória perigosa’, trazendo à luz e ensinando os ‘silêncios’ do currículo oficial, como por exemplo, as histórias e as experiências de indivíduos e grupos subordinados. Esse (a) professor (a) vai além da apresentação de histórias até então não contadas e insiste na existência de alternativas políticas e na necessidade de que o ‘conhecimento perigoso’ informe a luta pela criação de sociedades mais igualitárias. (Ibid., p. 13).

Assim sendo, reiteramos a necessidade de se estabelecer um currículo de formação de professores que privilegie a integração proporcionando a permanente relação entre teoria e prática em prol da luta pela transformação do cenário educacional fazendo materializarem-se em sala de aula as idéias e teorias, e por extensão, refletindo na transformação da sociedade um verdadeiro espaço inclusivo, justo, solidário e legitimador das vozes dos seus atores sociais.

4.3 Educação de Jovens e Adultos como espaço da prática pedagógica: idéias e trilhas do fazer docente

Nesta seção, buscamos trazer um pouco do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, no cenário nacional, e como esta é vista e executada na caminhada tanto pelo projeto educacional do Estado como também pelos atores que convivem nesse cenário. Em

seguida discorreremos sobre esta modalidade de ensino e a necessidade dos seus atores exercerem o protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem.

Propomos algumas reflexões e debates sobre a necessidade de ressignificação ou redimensionamento da Educação de Jovens e Adultos, tentando compreender as razões de um maior acesso dessa parcela da população que, em algum tempo e espaço, ficou e talvez ainda fique excluída de direitos fundamentais ante a sociedade, entre eles o processo de escolarização.

Interessa-nos ainda saber quem é o profissional da educação de jovens e adultos, egresso do curso de Pedagogia pesquisado, refletindo sobre a idéia de este ser um professor intelectual, crítico, transformador em que o diálogo e o compromisso político fazem parte do fazer pedagógico.

4.3.1 A Educação de Jovens e Adultos e os caminhos percorridos

A Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil juntamente com a educação elementar comum. Por meio do ensino destinado às crianças, os jesuítas também buscavam atingir os seus pais. A educação elementar de adultos no Brasil começou a se estruturar a partir de 1930, quando se inicia a consolidação de um sistema público de educação. Na década seguinte, o governo federal traçava as diretrizes educacionais para todo o país determinando as responsabilidades dos estados e dos municípios (PAIVA, 2003).

Com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, a União lançou em 1947 em todo o país, atendendo aos apelos da Unesco em favor da educação popular, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, com um programa dividido em etapas: alfabetização em três meses, curso primário em duas etapas de sete meses cada e, por último, a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário (Ibid.).

O programa foi visto como “[...] uma autêntica campanha de salvação nacional, uma nova abolição” (Ibid., p. 207), com ações voltadas prioritariamente para a alfabetização e possuía também um fundamento político “[...] ligado à ampliação das bases eleitorais, acompanhava idéias de integração como justificação social e de incremento da produção como justificação econômica” (PAIVA, 2003, p. 207). A campanha significava na sua essência o combate ao marginalismo. Essas idéias ecoam nas palavras de Lourenço Filho citado por Paiva:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-

estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (LOURENÇO FILHO *apud* Ibid., p. 207).

Desse modo, surgida em contexto político de reformulação dos partidos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi taxada como “[...] fábrica de eleitores” (FÁVERO, 2004), com o objetivo de ampliar o quadro de votantes, sendo “[...] um meio para assegurar a estabilidade das instituições através da integração das massas marginalizadas ao processo político e um instrumento para preservação da paz social” (PAIVA, *op. cit.* p. 209-210).

Nos seus primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-se às diversas regiões do país, porém iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso, e a campanha se extinguiu em 1963, por vários motivos. No II Congresso de Educação de Adultos de 1958, realizado pelo Governo Federal, torna-se reconhecido de público o fracasso do programa pelas irrisórias vantagens oferecidas aos professores, o voluntariado deixa de existir, a qualidade do ensino era precária, e os argumentos pedagógicos tinham como ênfase a educação de crianças, dificuldades encontradas no recrutamento dos analfabetos, e as deficiências financeiras e administrativas inerentes ao projeto (PAIVA, 2003).

Nesse contexto, os analfabetos eram concebidos como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Eram considerados, incapazes, improdutivos, padeciam de minoridade política, jurídica, não possuíam elementos rudimentares da cultura. Dessa forma, a educação de adultos teria, portanto a missão de integrar o homem marginal à vida cívica e à cultura brasileira (Ibid.).

Sugiram também paralelamente à ação governamental, no final da década de 50 e início da década de 60, os movimentos de educação e cultura popular como: MEB- Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de cultura; CEPLAR – Campanha de Educação Popular. Esses movimentos surgiram de uma maior conscientização e organização da sociedade, trazendo como lemas a conscientização e a participação em prol da alteração de um quadro social de uma população analfabeta, excluída e marginalizada da vida social e política da nação (SOARES, 2003).

Outra iniciativa da Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao MOBREAL – Movimento Brasileiro de alfabetização, sendo criado pelo Governo Federal durante a ditadura militar em 1967 e extinto em 1985, com a Nova República e o fim do Regime Militar. Naquele contexto, a alfabetização se restringia a um exercício de aprender a desenhar o nome.

Essa campanha conclamava a população a fazer sua parte e recrutava alfabetizadores sem muita experiência na área de educação de jovens e adultos (Ibid.).

Com a extinção do MOBRAL, entrou em cena a Fundação EDUCAR, criada em 1985, passando a fazer parte do Ministério da Educação, que consistia no desenvolvimento de ações diretas de alfabetização, exercendo a supervisão, o acompanhamento junto às Secretarias Estaduais e Municipais que recebiam os recursos para a realização dos seus programas. A Fundação foi extinta em 1990, no governo Collor, não criando nenhuma outra instituição que assumisse suas atribuições (Ibid.).

Segundo Gadotti (2005), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser analisada em três fases: a primeira, de 1946 a 1958, onde predominavam as grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicação do analfabetismo; a segunda fase, de 1958 a 1964, período que compreende a realização do segundo congresso Nacional de Educação de Adultos que desembocou na organização do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire e extinto em 1964 com o golpe militar; e a terceira fase consistindo na insistência do governo militar em campanhas como a Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã e posteriormente com o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Assim, pouco a pouco ao longo das últimas décadas, o Brasil vem assumindo formalmente alguns compromissos internacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo da II Conferência de Educação de Educação de Adultos no Canadá (1960); III Conferência em Tóquio (1972); 19ª Conferência Geral da Organização das nações Unidas (ONU), em Nairóbi (Quênia, 1976); IV Conferência em Paris (1985); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco (1997), em Hamburgo¹⁵; e o Fórum de Dakar (2000)¹⁶. No cenário nacional, destacamos a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), quando se fez uma mobilização de todos os Estados para um maior esforço nacional no setor (GADOTTI, 2005), (PAIVA, 2006).

¹⁵ Os participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. Disponível em: www.lpp-uerj.net/forumeja/documentos/declarac_hamburgo.pdf acesso em 08/04/2007.

¹⁶ Fórum ocorrido em abril de 2000, em Dakar, onde os participantes se comprometem a alcançar os objetivos e as metas da educação para todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade. O marco de atuação do projeto Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatodosdakar/mostra_padrao acesso em 08/04/2007.

Paiva (*op. cit.*) destaca que duas vertentes pós Hamburgo (1997) vêm consolidar a educação de jovens e adultos. Uma voltada para a seguridade da escolarização da Educação Básica a todos como direito humano e fundamental, e a outra como direito a educação continuada como exigência de aprender por toda a vida, ressignificando assim os processos de aprendizagens pelo quais os sujeitos se produzem, criam, recriam e se humanizam.

Percorrendo um pouco mais da história da Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista legal, podemos constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 sequer menciona o termo educação de jovens e adultos ou outro similar, entretanto a referida Lei no seu título I deixa explícita a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e no título II Art.2º deixa claro que “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. (BAHIA, 1988, p. 15).

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases (5.692 de 11 de agosto de 1971), que fixa para o 1º e 2º graus suas determinações, estabelece no capítulo IV – ensino supletivo, onde percebemos que a concepção expressa nessa Lei sobre a Educação para os Jovens e Adultos apresenta no seu Art.25, como necessidade para o educando nesta modalidade simplesmente o atendimento nos aspectos da leitura, da escrita e do cálculo. O Art. 32 da referida Lei aborda que o pessoal docente desse ensino terá preparo adequado estipulado pelos Conselhos de Educação, entretanto a Lei não menciona nenhum preparo quanto a essa formação para orientar os sistemas de ensino. (Ibid., p. 51-52).

A LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 4º, inciso VI, estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e no inciso VII, e a “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Em seguida, no Art.37, a referida Lei apresenta de forma mais pontual os sujeitos da educação de jovens e adultos:

Art. 37- A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996.).

Em outro artigo da LDBEN estão especificadas as idades exigidas para educação de jovens e adultos, a sua organização pelos sistemas, conforme estabelece no art. 38:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Ibid.).

Desse modo, a própria Lei fornece respaldo para que a educação de jovens e adultos seja concebida e vivida como supletivo ou somente certificação, pois possibilita que os sistemas de ensino organizem esta modalidade simplesmente “[...] passando por uma visão de resgate da dívida social” (PAIVA, 2006, p. 522). É preciso como já mencionamos aqui encarar a educação de jovens e adultos como uma concepção de direito à educação para todos, uma vez que:

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p.521).

Buscar essas garantias significa pensar na formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, na qual não basta tratar os estudantes da educação de jovens e adultos como *resíduos* da população a serem atendidos supletivamente, como foram muitas vezes, por programas com a finalidade de somente transmitir conteúdos desvinculados da realidade, é preciso, sim, avançar na concepção de direito e de educação do jovem e do adulto.

A Educação de Jovens e Adultos vem ocupando, de forma acelerada, um espaço importante no cenário mundial e nacional (SOARES, 2001), pois com as exigências decorrentes das novas relações no mundo do trabalho, a educação formal para esta população passou a ser vista como uma necessidade para o avanço da própria sociedade. Os jovens e adultos sem estudo, que não conseguem colocação satisfatória no mercado de trabalho, são discriminados, marginalizados, porque a sociedade na qual estão imersos exige destes sujeitos um conhecimento que vai além de sua casa, de sua terra, da cultura transmitida ou vivenciada.

Um novo estilo de vida vai se constituindo. A sociedade apresenta-se em profunda efervescência de conceitos, práticas, valores e conhecimentos. Engendra-se a busca pela formação de um homem que a todo o momento questiona seus limites, suas certezas, suas crenças. Os estudantes que freqüentam a educação para jovens e adultos, contemplando da 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental (1ª etapa), são na maioria das vezes desmotivados, desencantados com a escola regular, com a recorrente reprovação nos históricos escolares,

onde se sentem perdidos nesse contexto, principalmente em relação à inserção no mundo do trabalho.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos atende especialmente a um público que parou de estudar, majoritariamente são jovens trabalhadores, egressos do ensino regular e que possuem um histórico de repetência como já mencionamos. Estes lutam para superar suas condições precárias de vida, a exclusão econômica, social, cultural e até mesmo afetiva que comprometem o processo educativo. Algumas falas dos estudantes da escola pesquisada nos levam a estas idéias:

Eu desisti não foi por que quis, minha vontade era aprender mais ainda, mas por causa do trabalho que é muito cansativo (Tiago, Estudante).

Não tive oportunidade, morava na roça com os meus pais e eles também não importava muito (...) hoje sinto falta do estudo porque enquanto tinha saúde trabalhava na roça, agora que não tenho tanta saúde, e não tenho tanto estudo pra enfrentar outra coisa (Manoel, Estudante).

Partindo-se do pressuposto de que a formação inicial dos professores que atuam nessa modalidade de ensino é fator preponderante na proposição, na operacionalização e na avaliação das propostas curriculares, a partir das quais a Educação de Jovens e Adultos se materializa na escola, é preciso apreender a lógica do conhecimento, das relações que estabelecem, que trazem nas suas histórias e respeitar as condições culturais, as crenças e saberes dos educandos que convivem nessa modalidade educativa. O professor da Educação de Jovens e Adultos, nesse contexto, não pode medir a qualidade da educação de adultos pelos “palmas” de saberes sistematizados e que foram assimilados pelos alunos, mas sim utilizar sua autoridade para “[...] promulgar relações sociais democráticas para tornar aprendizes sujeitos do processo de aprendizagem” (MAYO, 2004, p. 125). Nesse sentido, a professora Rute expõe:

Busco conhecer a fundo a realidade dos alunos e traçar caminhos partindo dessa realidade, construindo juntos, por meio de leituras, conversas informais com os mesmos. Trabalho com uma postura mais amiga, parceira, pois percebo que são alunos que necessitam de calor humano e incentivo para a valorização da sua auto-estima e continuidade dos seus estudos (Profa. Rute).

As visões do professor como intelectual orgânico (gramsciano) e da não neutralidade (freiriano), pode projetar a imagem de um professor de jovens e adultos que trabalha com o conhecimento teórico-prático das dificuldades dos educandos, podendo engajar-se de forma mais diretiva na educação desses sujeitos, pois se pode negar as questões históricas, políticas, culturais e econômicas desses educandos. Assim, pensar na Educação de Jovens e Adultos sem levar em conta o silenciamento daqueles que por algum tempo ficaram e talvez ainda

fiquem silenciados, que tentam retornar à escola, é um grande equívoco político, seguido por uma preocupante incompreensão pedagógica, propagando uma verdadeira “educação bancária” (FREIRE, 2003).

Diante disso, cabe ao professor refletir sobre o seu processo de formação inicial ou continuada, rever as lacunas, marcas e percalços dessa formação, repensando os espaços escolares mais significativos, levando em conta as especificidades desses sujeitos, considerando que:

A resignificação da escola só pode existir por obra de todos os interessados. Certamente não há um modelo, gestam-se, no cotidiano, experiências de superação dos novos obscurantismos que vale a pena identificar e conhecer. A palavra dita, a insatisfação explicitada, o encontro construído entre aluno, pais, educadores, trabalhadores da educação podem ser elementos que fecundem estes tempos de viver e estes espaços de educar. (MOLL, 1999, p. 22).

Assim, ao reeducarmos os nossos olhares e a nossa formação para a Educação de Jovens e Adultos, o professor precisa estar aberto para uma escuta mais personalizada tanto sobre sua *práxis*, quanto sobre as necessidades da sua formação e também para ouvir os sujeitos com os quais vivencia o processo educativo. Levar em conta a faixa etária dos educandos, seus sonhos, seus medos, sua posição na família e na sociedade mais ampla, compreender sua fala é de fundamental importância para a vivência educacional. Entretanto, enquanto o saber sistematizado pode ser adquirido no curso de formação inicial ou na formação continuada em serviço, outros saberes do *ser/sendo* professor vão se constituindo como saberes das relações históricas determinadas, das quais emergirão as dúvidas, as perplexidades, as convicções e os compromissos do professor da Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto a mencionar no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos é a organização do seu trabalho pedagógico em que, segundo Oliveira (2001), refletir especificamente como pensam e aprendem sujeitos dotados de particularidades, significa transitar por três campos que contribuem para um lugar social a ser ocupado: o primeiro ponto a destacar é a condição de não crianças, em que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser diferenciado, pois o educando que está inserido no mundo do trabalho e das relações sociais traz consigo uma história mais longa e mais complexa sobre o mundo exterior; o segundo aspecto a ser considerado é a condição de excluídos da escola, pois esta funciona com base em uma linguagem diferente, estranha, colocando os estudantes da educação de jovens e adultos em situação de desconforto pessoal, ou seja, há uma “[...] hegemonia de conhecimento” (REIS, 2000, p. 59), que muitas vezes é vista como o conhecimento certo, verdadeiro e exclusivo para ser aprendido; e o terceiro aspecto a se

considerar é a condição de determinados grupos culturais que trazem suas histórias de vida, crenças, marcas e valores, todos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem que lhes são peculiares. Nesse sentido figuram algumas falas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre a prática pedagógica que eles vivenciam:

Às vezes tem umas coisas que eu não entendo veja: eu faço minhas contas, eu trabalho na roça, eu faço minhas contas de cabeça de hectare, de tarefa e nunca dá errado. E às vezes aqui na escola o que a professora explica sobre estas contas eu não consigo acertar e também é difícil ela trazer estes tipos de contas (José, estudante).

Meu prazer aqui era assim: se eu estudasse escrevendo e fazendo conta, negocinho de desenho, pinturinha, eu ignoro. Isso é bom pra garoto novo, eu quero é aprender coisas que me sejam úteis lá fora (Paulo, estudante).

Percebemos por meio das falas dos estudantes o quanto faz-se presente na prática pedagógica a infantilização dos educandos, aspecto este que encontra na maioria das vezes reforço na formação inicial deste professor. O professor da Educação de Jovens e Adultos destaca-se como mediador dos conhecimentos já construídos pelos estudantes e as novas relações com os conhecimentos científicos veiculados pela educação escolar na medida em que tanto educando como educadores constroem juntos seus conhecimentos (FREIRE, 2006). Esse olhar mais totalizante e mais reflexivo da ação educativa na Educação de Jovens e Adultos poderá ser determinante para compreender as especificidades de uma nova educação de jovens e adultos, desde que nos cursos de formação inicial de professores, na formação continuada ou em serviço esses profissionais possam desenvolver esse olhar, essa postura e prática na organização do trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos demanda uma reflexão clara acerca do cerceamento do direito à educação, como forma de violência sofrida por esses sujeitos. Daí a necessidade de não mais respaldarmos esta violência e exclusão, buscando promover o desenvolvimento de um trabalho pedagógico atrelado às determinadas peculiaridades, como a flexibilização do tempo, em que o professor atue como promotor de inclusão, parcerias, diálogos e alianças dessa camada historicamente excluída, dando assim possibilidade de um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública e promoção da transformação social. Nesse momento, nos parecem apropriadas as palavras de Tardif (2005), quando aborda que o ato de ensinar não é algo unidirecional, pelo contrário é algo que acontece no processo interativo.

[...] Ensinar agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino. [...] Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo

fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. (Ibid., p. 13).

As reflexões aqui trazidas sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm respaldar a nossa forma de pensar a organização do trabalho pedagógico, pois se torna impossível em uma modalidade tão singular e plural ao mesmo tempo propor e executar práticas pedagógicas como meros *pacotes*. Salientamos a necessidade e urgência de assumirmos uma postura mais crítica, de luta e de transformação contra a hegemonia do conhecimento em que só o professor domina, sabe, transmite e que o estudante é o seu consumidor passivo, calado e que terá de provar que realmente aprendeu, ou melhor, consumiu por meio da prova, e caso seja considerado inapto, será descartado como “matéria-prima” imprópria. Uma cena, observada em sala de aula na turma do primeiro segmento da educação de jovens e adultos, ilustra a execução de um trabalho pedagógico sem sentido para os estudantes:

A professora leu o texto no quadro de giz, musicalizando algumas estrofes do mesmo, fazendo paródias com canções infantis tipo: Ciranda cirandinha, Terezinha de Jesus, Pirulito que bate-bate, e solicitou que os alunos cantassem com ela, mas os mesmo não demonstraram interesse com a atividade. Alguns alunos só leram, mas na hora de cantar não cantaram, outros demonstram resistência e terminaram cantando algumas estrofes (DC¹⁷, 1º seg. 11.05.07).

Uma organização do trabalho pedagógico mais inclusivo, desprovido de um modo de produção explorador, só será possível a partir de um movimento político que envolva e conscientize o professor e o comprometimento deste com a sua formação tanto inicial quanto continuada, respaldando uma prática pedagógica emancipatória.

Repensar a Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores é também redefinir, ressignificar os nossos olhares, concepções sobre qual tipo de sociedade queremos, qual tipo de cidadão desejamos formar, pois esse nos parece um caminho viável para produzir espaços educativos mais igualitários, plurais e transformadores.

4.3.2 A Educação de Jovens e Adultos: o ensino e seus protagonistas

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2006, p. 97).

Trazer para o cenário da Educação de Jovens e Adultos um contexto sócio-histórico marcado pelas acirradas competições econômicas, políticas, culturais, e com o advento das

¹⁷ Diário de Campo.

novas relações do mundo do trabalho na qual a sociedade está imersa, significa refletir um pouco sobre o espaço em que a educação acontece e o papel dos seus protagonistas. Esse espaço é marcado por contradições, revelador de intencionalidades, cheios de valores, crenças e que age na organização do seu trabalho pedagógico e o influencia (VEIGA, 2006). Portanto é preciso enxergar que:

Toda educação tem claramente uns fins, pois pretende formar um tipo de homem determinado (ou talvez vários tipos de homem). Mas muito freqüentemente esses objetivos não explícitos e os próprios agentes formadores não são conscientes da tarefa que estão realizando; sabem o que têm que fazer para obter os resultados que a sociedade espera, mas não sabem o sentido do que fazem. (DERVAL, 1990, p. 87 *apud* Ibid., p. 21).

Discutir o espaço da Educação de Jovens e Adultos nos remete ao reconhecimento de que os estudantes que freqüentam esta modalidade educativa constroem as suas trajetórias de escolarização básica de forma diferenciada, porém não menos qualificadas que as trajetórias de outros sujeitos educacionais, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada como apenas um complemento do processo educativo.

Desse modo, as professoras egressas do Curso de Pedagogia têm consciência de que a Educação de Jovens e Adultos deve romper com o caráter assistencialista ou compensatório de educação, promovendo a inclusão social dos estudantes que se pretendem críticos e conscientes dos seus papéis sociais. Todavia, percebemos ainda em algumas falas dos nossos interlocutores de pesquisa um discurso utilitarista dessa educação, em que a professora aborda:

A Educação de Jovens e Adultos deve ser uma educação voltada para o cotidiano, para que o aluno possa cada vez mais incluir-se na sociedade (Profa. Ester).

Outra professora entende a necessidade de uma educação voltada para o cotidiano, entretanto a mesma salienta que é preciso também pensar na formação do cidadão e a vivência do exercício dessa cidadania, quando diz:

Deve priorizar principalmente a formar o indivíduo politizado, capaz de atuar de forma consciente e autônoma com as situações do seu cotidiano (Profa. Maria).

Reconhecendo assim a especificidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos para tentar superar em sua maioria um histórico de repetência, de abandono, de desmotivação com a instituição educativa e com eles próprios, na maior parte das vezes atribuem a si um fracasso que não é só deles, mas de todos os atores que convivem nesse cenário educativo. A sala de aula, nesse contexto, se expressa como espaço revelador de intencionalidades, onde os conflitos são materializados entre os sonhos individuais e os compromissos coletivos. Nesse sentido um estudante mencionou que:

Existe uma dificuldade em conciliar a escola e o trabalho em decorrência do curso ser noturno, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola, e da necessidade de trabalhar se impondo diante das dificuldades financeiras, levando a priorização do trabalho em detrimento dos estudos (Tiago, estudante).

Assim, buscar nesse espaço um ensino que contemple as vozes dos seus atores sociais perpassa, entre outras coisas, pelos questionamentos sobre a nossa *práxis*, refletindo a respeito de: que tipo de homem buscamos contribuir na formação, que tipo de sociedade e qual a concepção de cidadania permeia a nossa prática pedagógica. Enfim, reflexões como essas podem servir para nortear o cenário da Educação de Jovens e Adultos.

Buscando compreender o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e de Adultos por essas docentes egressas do curso de Pedagogia, captamos a intenção por tornar o trabalho mais significado por meio da construção do trabalho coletivo, ouvindo os estudantes e também pesquisando experiências que deram certo em classes de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto em algumas falas, podemos perceber que entre as atividades que as professoras se referiam havia uma limitada transposição das atividades das classes da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma metodologia de caráter mais infantil, atividades a serem realizadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Esta situação ficou evidente na fala de uma interlocutora:

Sempre recorro a pesquisas, leituras, experiências que foram feitas em sala da EJA e deram certo. Busco também trazer algumas experiências e práticas das classes regulares para aplicar aqui também com os meus alunos da EJA (Profa. Isabel).

Outra professora relata o seu trabalho da seguinte forma:

Procuramos sempre atuar de forma coletiva discutindo os problemas e buscando soluções para os mesmo, ouvindo os alunos, estabelecendo diálogo e interação, pois senão for assim muitos deles desistem de freqüentar a escola (Profa. Maria).

Segundo Veiga (2006), o ensino reverte-se de uma função interativa, compartilhada. Nesse contexto, é necessário ressignificar o espaço desses estudantes, superando os rótulos de fracassados que freqüentemente a comunidade escolar e a sociedade os impõem, retomando com eles a posição de sujeitos no seu próprio processo educativo, pois:

Uma tarefa das mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2006, p. 41).

La Torre (*apud* VEIGA, *op. cit.*, p. 22) explicita que ensinar “[...] é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater idéias e mediante essas atividades o sujeito transcende seus

conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais. Aprende”. Para Tardif (2005, p.132) “[...] ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos”.

Delineando um pouco mais o espaço de ensino da Educação de Jovens e Adultos, o vínculo afetivo é também um requisito indispensável, no estabelecimento de relações pedagógicas, no ato de ensinar mais coerente e significativamente para educandos e educadores, já que:

[...] O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2006, p. 45).

O autor acrescenta ainda:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (Ibid., p. 141).

A respeito da construção desses vínculos, as vozes dos estudantes ressaltam:

A professora é ótima, escuta a gente, nos dá até conselho para a gente não desistir de estudar. É bem legal (Ana, estudante).

Se não fosse a professora ser do jeito que ela nos trata, eu já teria desistido. Por que ela nos acolhe e isso facilita para que eu possa aprender (Paulo, estudante).

De fato, Veiga (2006) pontua que o processo de ensinar pressupõe a construção de conhecimento e de rigor metodológico, uma vez que o desafio consiste na busca de interface do conhecimento curricular com o mundo, e os conhecimentos vivenciados no cotidiano do educando, por isso,

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, *op. cit.*, p. 30).

Relacionando o conteúdo às vivências do educando, outro aspecto que Veiga (*op. cit.*, p. 28) aborda sobre o ensino é a necessidade de um planejamento didático. Segundo a autora “[...] cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático as orientações provenientes do projeto político pedagógico da instituição educativa”.

Nessa perspectiva, foi percebida a falta de clareza da própria escola que trabalha com Educação de Jovens e Adultos no tocante ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois as interlocutoras da pesquisa salientaram que o PPP foi construído no coletivo, entretanto somente como mais um instrumento burocrático, uma vez que as professoras mencionaram que depois de construído nunca mais foi estudado ou reavaliado. A análise documental nos permitiu constatar que no projeto em pauta a Educação de Jovens e Adultos é mencionada, porém não propõe ações ou metas para esta modalidade educativa.

Atualmente a escola atende a um contingente de alunos, de classe econômica baixa, distribuídos em dezesseis turmas com um atendimento em três níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. (PPP, 2006, p. 5).

O referido documento apenas menciona somente a Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que esta permaneça no nível normativo:

A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental, destinadas àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos na idade própria para atendimento aos processos educacionais de adultos diferenciados em relação à idade, cultura, experiência de vida e de trabalho. (PPP, 2006, p. 16).

Essa modalidade educativa foi inserida no PPP da escola pesquisada simplesmente como um apêndice, em nenhum outro momento se constatou a caracterização social, econômica, cultural, entre outros aspectos dos estudantes dessa modalidade, não levando em consideração as idiossincrasias dos sujeitos dessa modalidade educativa.

Nesse sentido, a LDBEN 9.394/96 no seu Art. 37, § 1º diz que devemos considerar as características próprias do alunado, seus interesses condições de vida e de trabalho e nenhum momento esses aspectos citados na Lei acima aparecem ou são contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola.

É preciso que a escola e seus agentes sociais se empenhem na construção do PPP, pois o mesmo precisa ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, além de expressar o compromisso sócio político com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar como um todo (VEIGA, 2005).

Assim, repensar o ensino e o espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos é o momento necessário para mudarmos aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito, e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço educativo. Nessa construção de novas relações, o papel do professor como um dos protagonistas nesse cenário é de ressignificar a condição de docente, pois já não temos mais

espaço para um professor como um simples transmissor de informações. Faz-se necessário que o docente estabeleça uma ponte entre o conhecimento escolarizado e as estruturas cognitivas e sócio-culturais dos estudantes (CUNHA, 2006). A esse respeito Freire (2006) salienta que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Ibid., p. 47).

Durante a pesquisa, constatamos que apesar do discurso das interlocutoras mencionar a necessidade de uma maior sintonia com o mundo do educando, foi notado o seguinte acontecimento:

A professora copiou no quadro alguns problemas de matemática e solicitou que os alunos copiassem e respondessem ‘os probleminhas’. Na atividade, algumas situações problemas parecem fazer parte do contexto infantil: Carlinhos tem 06 caixas de carrinhos em miniatura. Cada caixa tem 28 carrinhos. Quantos carrinhos Carlinhos têm? Vovó colocou 24 flores em cada um dos cinco jarros da sala. Quantas flores vovó usou? Um gato tem quatro patas, quantas patas têm 64 gatos? (DC, 2º segmento, 10.05.07).

É importante que na sala de aula estejamos abertos à escuta. Uma escuta no seu sentido amplo, pois, segundo Barbier (1998), a escuta não compreende só a audição, ela engloba outros sentidos e um tipo de abertura requerida pela escuta sensível que é uma abertura holística, tratando-se assim de “[...] entrar numa relação com a totalidade do outro considerado em sua existência dinâmica” (BARBIER, 1998, p.189). Nessa mesma linha de pensamento,

[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2006, p. 113)

Nessa direção, professores e educandos assumem seus papéis de protagonistas no processo educativo, ambos se escutam e promovem o diálogo como princípio fundante da democracia, promovendo a gestão de uma educação mais inclusiva. Pensar a escuta é pensar o sujeito.

Não é palavra que escuto. É um ser humano que traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com o meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve (REIS, 2000, p. 136).

Assim, o professor da Educação de Jovens e Adultos precisa estar aberto e atento para o desenvolvimento do ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do educando, sua situação social-econômica e cultural, seus medos, seus sonhos, seus desejos e outros

aspectos que venham a manifestar na relação pedagógica. Relação esta que escutar é tentar compreender o educando na sua inteireza, construindo juntos um diálogo prazeroso e, sem dúvida, um ato de amorosidade, em uma perspectiva pedagógica freiriana.

Conhecer a trajetória dos estudantes constitui-se em uma dimensão essencial do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, porque muitos dos educandos se sentem perdidos diante da realidade atual no que se refere ao saber, à importância do estudo para a sua vida e para a inserção no mundo do trabalho. Esses educandos, na maioria das vezes, possuem uma caminhada estudantil de rupturas e descontinuidades que podem ser traduzidas por reprovações consecutivas, ausências escolares por problemas familiares, sociais e econômicos, entre outros fatores.

Fazendo inferências, a partir das reflexões anteriores, foi observado o seguinte fato:

Na hora da chamada, uma das alunas justificou a sua falta na sexta e na segunda dizendo que estava na roça trabalhando. (DC, 2º segmento, 15.03.07)

E nesse sentido Tardif aborda as interferências no ato de aprender:

[...] nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem [...], pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar. (TARDIF, 2005, p.132).

Construir uma Educação de Jovens e Adultos capaz de fazer frente à concepção de uma educação com um sentido complementar, marginal, residual e extraordinária de uma sociedade, que em determinados momentos exclui, e em outros cria um falso discurso de inclusão, promovendo um tipo de educação compensatória, é urgente, afinal, é necessário e essencial:

[...] considerar o educado como um ser pensante. É um portador de idéias e produtor de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral [...] O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência (PINTO, 2005, p. 83).

Ressignificar o ensino na Educação de Jovens e Adultos em parceria entre os processos pedagógicos e os principais protagonistas (estudantes e professores) em sala de aula, implica pensar uma prática pedagógica que valorize os conhecimentos, os interesses, favoreça a participação, respeite seus direitos, motive e mobilize os conhecimentos da vida cotidiana, e que acima de tudo seja uma escola que valorize e demonstre interesse por estes sujeitos cidadãos, não somente como objetos de aprendizagens ou um aluno-numérico somente para receber recursos.

Transformar esse quadro da Educação de Jovens e de Adultos significa incorporar a pluralidade dos seus protagonistas nesse processo de ensino e de aprendizagem. Processos estes compostos de conhecimentos, valores, atitudes, códigos e linguagens que muito freqüentemente são desconhecidos ou desvalorizados pela cultura escolar. Acrescente-se ainda a esta transformação o rompimento com os modelos tradicionais, fragmentados, lineares de Educação de Jovens e Adultos, como suplência e/ou aceleração que acabam por reforçar a exclusão e estigmas que colocam a Educação de Jovens e Adultos em situação inferior ao ensino regular. Dessa forma, muitos dos educandos que tivemos contato mencionam:

Gosto muito e tenho interesse para aprender, só não tenho cabeça, sou esquecida (...) na mesma hora que estou lembrando de uma coisa daqui a pouco eu já esqueci (...) não boto nada na memória (Luzia, 1º segmento, estudante).

A escola ainda não me trouxe nada de bom, pois eu ainda não aprendi a leitura. (Laura, 1º segmento, estudante).

Apesar de tudo que já aprendi nestes anos de vida, representa alguma coisa né? Aprendi alguma coisa, mais a leitura eu dependo do professor, aliás, tudo aqui eu preciso que o professor ensine, porque se ele não ensinar eu não vou aprender. Minha vida foi trabalhar, não tinha tempo pra escrever. (Manoel, 2º segmento, estudante).

É preciso pensar em uma Educação de Jovens e de Adultos de forma mais ampla, em um contexto que os olhares dos educadores estejam atentos para as demandas e potencialidades dos educandos. Impõe-se a necessidade de ousar, buscar construir estratégias de escolarização de jovens e adultos com produção de oportunidades concretas desde proposição de políticas públicas específicas para estes sujeitos até a operacionalização curricular que deriva dessas políticas no âmbito escolar. São oportunas as palavras da professora Rute:

Os projetos municipais já vêm prontos (...) não há uma construção coletiva, os projetos que deram certo em outros anos eles utilizam novamente sem mudanças, não há flexibilização (Profa. Rute).

Sob essa percepção da Educação de Jovens e Adultos, o educador deve ser um leitor de si mesmo, refletindo sistematicamente o seu trabalho pedagógico; o que sabe, o que conhece, o que desconhece, suas inseguranças, para que vislumbrando suas limitações busque suprimi-las por meio da reflexão e da pesquisa da sua própria prática cotidiana. Nesse sentido, o educador assume uma postura investigativa, reflexiva porque lê, dialoga com o seu cotidiano, com autores de forma crítica, analisando sempre na busca de elucidar as questões complexas que perpassam o ato de ensinar. Diante disso Freire apresenta uma importante concepção de professor pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2006, p. 29).

O professor curioso desperta e provoca a curiosidade dos próprios educandos, mediando, problematizando o trabalho pedagógico, fazendo na interação com seus educandos uma construção coletiva do ato de ensinar e do ato de aprender, rompendo as barreiras e o silenciamento das relações entre educando e educador, porque o ambiente da sala de aula é perpassado por várias tramas, haja vista o que elucida o texto a seguir:

[...] O ambiente da sala de aula é um espaço de vida coletiva, um espaço de relações únicas e originais, semelhantes a um ecossistema para a intensificação da aprendizagem, em que os vínculos dos alunos e dos professores com o conhecimento são acentuados. Professor e alunos transformam-se e transformam o conhecimento em aprendizagem. (ROMANOWSKI, 2006, p. 105).

Na interação entre educando e educador, não podemos conceber simplesmente uma relação pedagógica em que um só protagonista, o professor, exerça o papel principal. Tanto o educando como o educador são indispensáveis para que a aula aconteça, a aprendizagem se efetive, porque a aula acontecer implica a participação em conjunto dos atores sociais envolvidos, onde “[...] o assistir ou dar aula precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aula” (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 14). São oportunas as suas palavras:

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. [...] O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento (Ibid., p. 68).

Assim sendo, exercer o papel de protagonista tanto para o educando como para os educadores constitui o dessilenciamento de uma estrutura de dominação que está presente nas relações de classe há muito tempo. Não será em um passe de mágica ou por meio de alguma formação salvífica que o professor promoverá o exercício do seu protagonismo como também dos educandos, pois são necessárias algumas proposições na estrutura organizacional do ensino do professor da Educação de Jovens e Adultos de forma geral, como:

- Necessidade de uma formação inicial e continuada atrelada à dimensão ética, técnica, estética, política, social, histórica, cultural, entre outras.
- Alteração da lógica dos processos de construção de conhecimento fazendo referência ao ensinar e ao aprender entrelaçados com as questões da contemporaneidade.

- Uma maior reorganização do tempo das ações docentes e discentes, considerando a pluralidade, a diversidade e a singularidade dos sujeitos.
- Aprender a trabalhar em grupo e romper com as resistências ao novo.
- Superar a passividade intelectual, em que muitas vezes trabalhamos de maneira reprodutivista.

Concebido dessa forma, o ensino na Educação de Jovens e Adultos enfrenta vários desafios. Educação de Jovens e de Adultos é vida com desafios, pois acreditamos que o “[...] ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência sócio-afetiva e da cultura dos alunos” (VEIGA, 2006, p. 32).

4.3.3 A Educação de Jovens e Adultos: redesenhando a tela reconstruindo o seu significado

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. (FREIRE, 2006, p. 44).

Somos conhecedores de que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos provêm de uma educação regular que não surtiu efeitos positivos na maioria dos casos. Construíram sua trajetória escolar fora dos padrões definidos, enquadrados ou desenhados pela escola regular que não conseguiu, em determinado tempo, dar significado ao seu trabalho pedagógico.

Entender essa modalidade educacional, no pensamento moderno, a mentalidade dos educandos da Educação de Jovens e de Adultos, que chegam até nós nos dias atuais, e como a instituição que trabalha com esses educandos constitui e é constituída, é uma necessidade para começarmos a compreender os caminhos construídos pela escola, na Educação de Jovens e Adultos, para que possamos propor uma nova significação a essa modalidade educativa. A modernidade exige do homem um conhecimento que vai além da sua casa, da sua terra, da sua cultura transmitida pelos antepassados, constituindo-se assim um novo modelo formativo de vida para os seres humanos.

Dessa maneira, buscar compreender o estilo de vida na modernidade, cuja construção do conhecimento e de novos valores é redesenhada, o imaginário, as dúvidas e as incertezas, tudo isso, proporciona a este novo homem a busca de explicações para superar os conceitos

periféricos, míticos ou místicos que lhe foram transmitidos por uma racionalidade científica de base técnica.

Assim, refletir sobre o impacto que o pensamento moderno causou e ainda causa na humanidade e como esta constitui e é constituída nas suas relações, nos propõe uma maneira de ver, viver, sentir o mundo e relacionar-se com ele e com outros sujeitos pertencentes a este mundo.

Nesse contexto, surge a escola com seu projeto civilizatório. Uma instituição escolar organizada pelo Estado em uma perspectiva de reprodução de um saber sistematizado, elaborado por alguns poucos iluminados, para que fosse consolidada por uma forma de educação que garantisse aos seus cidadãos as competências necessárias para as novas exigências sociais e econômicas, nem todos, entretanto, têm acesso a essa forma de saber sistematizado.

Reconhecendo a necessidade de discutir o contexto explicitado acima em que a escola está incluída torna-se necessário compreender que nela as relações sociais se fazem presentes, tecidas e tramadas, reflexo de uma sociedade onde para compreender a “[...] extensão do conceito de relações sociais, pois, diz, respeito, não só as contradições/transformações entre e com sujeitos, mas também do conjunto da sociedade” (REIS, 2000, p. 68).

Assim, como espaço em que as relações sociais são construídas, a escola não pode limitar-se, em pleno século XXI, a seguir uma norma única ditada por iluminados que fazem suas propostas com o intuito de enquadrar seus atores sociais. Romper com uma educação escolar, sobretudo fragmentada, desconectada, sem sentido é tarefa cada vez mais difícil e implica uma compreensão do ser humano como um todo. É uma tarefa de todos aqueles educadores comprometidos e conscientes do papel que ocupam na sociedade e no mundo. A esse respeito Freire defende:

É nesse sentido, que para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2006, p. 57-58).

Podemos afirmar, imbuídos do posicionamento acima como sujeitos, que nos constituímos nas relações que tecemos no dia-a-dia, carecemos romper com o espírito da passividade e do silenciamento que nos foi impregnado pelos padrões impostos a nossa formação como atores sociais. Constituímos-nos na tessitura do eu com o outro, uma vez que:

O sujeito não é circunscrito, pois, a um *a priori*, nem *a posteriori*. É um em sendo. Que se constitui na contradição das relações sociais, mas que ao mesmo tempo constitui essas relações. Ou seja, não sou só eu. Mas, eu, o outro e minha circunstância. Ou minha circunstância, o outro e eu. Na resultante dialética todos se constituem, constituindo-se e sendo constituído nas e com as relações sociais. Relações estas, que são constituídas pelos sujeitos, que por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que têm visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente (REIS, 2000, p. 73).

A partir desse pensamento, não linear, não determinista para o cenário da Educação de Jovens e Adultos e buscando novos significados para a mesma, vemos a necessidade de olhar e pensar a sala de aula sob uma lógica mais global, um pensar não dualista. Nessa sala está um trabalhador, um sujeito com suas histórias, vivências experiências, sonhos, medos e desejos que precisam ser valorizados na escola, no currículo e na prática pedagógica, pois:

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciados. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (FREIRE, *op. cit.*, p. 43).

Desse modo, levar em consideração os vários elementos na organização do currículo na Educação de Jovens e Adultos é uma das possibilidades para uma maior articulação com o mundo da teoria, do conhecimento científico constituído socialmente como conhecimento que os educandos já trazem do seu cotidiano. Buscando, assim, uma relação em sentido prático essencial, porque “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante: desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há *práxis* autêntica fora de uma unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria”. (REIS, *op. cit.*, p. 65).

Instituir um olhar sobre o currículo que rompa com as visões simplificadoras, desconectadas da realidade e que leve em consideração as individualidades e singularidades dos seus atores sociais é uma forma de oxigenar as relações estabelecidas nesse currículo promovendo sua transformação não só no eu, no outro e na sociedade, conforme se posiciona Sacristán:

Uma visão de currículo como algo que se constrói, exigindo assim um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente, num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

A reconstrução desse currículo perpassa, também, por questões de poder. Quando fazemos escolhas, ali estão embutidas as nossas intenções com um modelo de sociedade, de seres humanos que queremos. Segundo Silva (2005), na construção curricular não poderia ser de outro jeito:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As teorias curriculares estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2005, p. 16).

Faz-se necessário, além disso, pensar na resignificação dos papéis dos professores e educandos nesse novo cenário ou território que pleiteamos. Território este marcado pelas várias identidades, lutas, conflitos, contradições, onde se busca a construção de uma prática pedagógica que promova a dialogicidade em que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006b, p. 78). Nesse sentido, Freire (2006) ainda pontua que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar, também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo, ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2006, p. 64).

Por sua vez, é necessário também ao educando visar romper com o silenciamento imposto, a falta de interação com o processo de ensino e de aprendizagem em prol de um maior significado para seu próprio crescimento e participação como sujeito, rompendo com um modelo educacional excludente, marginal e que permite pouca participação. Instaurar assim um outro modelo educacional ou resignificar o nosso modelo atual significa irmos de encontro as nossas atuais matrizes econômicas, sociais e políticas, buscando assim a superação da exclusão, desigualdades e da hegemonia não só do capital, mas também cultural social e, até mesmo, educacional. Nesse sentido, Reis (2000) nos sinaliza que:

A ótica gramscianiana permite pensar a educação, uma escola, e no caso, uma alfabetização de jovens e adultos como contribuidora à reversão/superação da desigualdade ótica do capitalismo, no contexto de uma sociedade como a nossa: capitalista, estruturada em classes e marcada pela desigualdade social (muitos produzem para usufruto de poucos). Entretanto, isto só pode ocorrer ou só pode existir a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que sob determinadas condições objetivas, se proporcione não só a constituição de um sujeito de saber (epistemológico), mas também um sujeito de poder (político)...] em outros termos, pressupõe uma estratégia de ação, de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social, dentro da qual está presente e considerada uma ação educativa, no caso, em um processo de alfabetização, que se configure contra-ideológico dominante. E que se expresse como um contra poder ao poder predominante. (Ibid. p. 41).

Para romper com as amarras dos sistemas que nos aprisiona, é preciso redesenhar esse cenário educacional e dar a ele um novo significado que deverá ser construído ou reconstruído de forma interativa entre professores e educandos, estabelecendo-se sentidos para ambos no seu processo de ensino e por que não ousarmos chamar de ensinagem, já que:

O termo ensinagem é usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 15)

Tudo isso nos faz crer que temos um desafio e várias expectativas pela frente, pois nessa formatação que desejamos para Educação de Jovens e de Adultos, vários dos pontos aqui discutidos e refletidos como: currículo, relações sociais, papéis do professor e do educando, o ensino e outras temáticas, que poderíamos mencionar indícios de que precisamos realmente de um entendimento mais rigoroso teoricamente, reflexivo e crítico sobre as intenções que permeiam o fazer educativo e conseqüentemente qual sociedade e que sujeitos estamos formando. Assim, a escola que atende à Educação de Jovens e de Adultos precisa de uma reestruturação e de uma reorientação curricular, pois precisa garantir o acesso, a permanência e o sucesso do educando. Este aspecto é tratado na Resolução CNE/CEB nº. 1 de 5 de julho de 2000, onde explicita:

Parágrafo único: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização de mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face 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 (BRASIL, 2000, p. 01-02).

Desse modo, como propõe a legislação educacional, torna-se essencial para que as escolas possam aderir a esses novos desafios, como explica Gadotti (2006), um tempo para amadurecer as idéias, conceitos; tempo para reestruturação curricular; tempo para promover as mudanças necessárias e também um tempo para promovermos uma maior participação e diálogo na construção da proposta curricular, onde rompendo com o silêncio da não

participação no currículo, contribuiremos com a transformação do mesmo na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, temos, como educadores comprometidos com a superação da exclusão, uma longa caminhada que pode começar por um pequeno passo e este primeiro passo consiste em criar condições para que a Educação de Jovens e Adultos se efetive plenamente. É preciso superar o próprio reducionismo político inerente ao processo educativo da Educação de Jovens e Adultos, uma espécie de simplificação pela nomenclatura, imbricado de fortes sentidos ideológicos, pois ninguém se refere à Educação Infantil como EI; ao Ensino Fundamental como EF; ao Ensino Médio como EM e a Educação Superior como ES, revelando-se aí uma carga de preconceito, reducionismo ou simplesmente um apêndice da educação, quer seja da educação popular, da educação de base, da educação comunitária, entre outras. Nesse sentido, Brandão (1984) ressalta:

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas idéias com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e, sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar par um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos. (BRANDÃO, 1984, p.15 *apud* PAIVA, 2006, p. 522).

A Educação de Jovens e Adultos merece ser tratada com dignidade, respeito e compromisso com aqueles que durante uma caminhada pela sua trajetória como sujeitos sociais tiveram negado entre os seus direitos, o direito à educação, à moradia, à alimentação, ao transporte, à escola, à saúde, ao emprego e outros. Os educandos da Educação de Jovens e de Adultos precisam de uma educação com respeito aos diferentes contextos em que se encontram e não programas pontuais promovidos em forma de campanhas, o que é característico da nossa história nessa modalidade educativa.

Impõe-se ter em mente que a escola atual não foi pensada como escola para Educação de Jovens e Adultos, esta foi imposta à escola sem nenhuma reorientação na sua proposta pedagógica. Esse pensar inclui para a escola alguns elementos essenciais como:

- Estrutura adequada para os educandos da Educação de Jovens e Adultos.
- Um Projeto Político-Pedagógico que inclua a Educação de Jovens e Adultos, que esteja presente o sentido de direito à educação e de formação continuada para seus professores.
- Uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que não a restrinja à carência, à suplência, mas como uma modalidade da educação básica, onde o aprendizado seja concebido

e vivenciado como processo continuado, mantendo as condições de acompanhar a complexidade do mundo contemporâneo.

- Referenciais teóricos coerentes com a proposta de currículo para essa modalidade educacional, centrada em sujeitos concretos, com suas peculiaridades e singularidades.
- Um ambiente favorável para o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Decisões dessa natureza devem promover aos jovens e adultos de que trata esta investigação uma educação integral, não utilitarista ou compensatória, pois em uma sociedade da informação e do conhecimento, essa formação integral significa orientar criticamente os educandos para o seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, como ser humano histórica e culturalmente situado que seja capaz, entre outras coisas, de pensar, de ensinar, de comunicar, de pesquisar. Ser um sujeito competente para formular hipóteses, construir e reconstruir o conhecimento, amar, respeitar em uma perspectiva emancipadora.

4.3.4 O professor da Educação de Jovens e Adultos: que profissional é esse?

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso significa, porém, que a sua opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2006, p. 92).

As nossas reflexões a respeito do professor da Educação de Jovens e de Adultos nos remetem a algumas considerações iniciais sobre os termos professor, profissional e profissão. Para Hypólito (1997), a constituição histórica do professor viu-se submetida às variadas formas de estruturas e organizações escolares além de serem a expressão social, econômica e cultural de cada sociedade que impôs o jeito de ser e agir ao profissional do ensino.

A atividade de ensinar, inicialmente, passou a ser vista e desenvolvida sob forma de vocação ou sacerdócio, assim permanecendo cada vez mais distante de se constituir em uma profissão. Aqui o profissionalismo “[...] é entendido como as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para

desempenhar trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade”. (VEIGA, ARAUJO e KAPUZINIAK, 2005, p. 27).

Em Popkewitz (1992, p. 38), encontramos o esclarecimento de que “[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função do contexto em que as pessoas a utilizam”. Nesse sentido, vale considerar que:

[...] profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos. Sendo uma construção social, a profissão é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. (VEIGA, ARAUJO e KAPUZINIAK, 2005, p. 24).

Para Veiga, Araújo e Kapuziniak, *apud* Savard (1999) são as seguintes as características gerais de uma profissão:

- a) O ato profissional é específico, complexo e não rotineiro; implica uma atividade intelectual;
- b) A formação dos profissionais está embasada em conhecimentos especializados; ela é longa e de nível universitário;
- c) O exercício da profissão é autônomo e responsável;
- d) Os membros de uma profissão formam um grupo no seio do qual se mantém uma forte coesão. São regidos por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto dos profissionais. (SAVARD, 1999 *apud* VEIGA, ARAUJO e KAPUZINIAK, *op. cit.* p. 24-25).

Vale esclarecer que não constituem o nosso objetivo principal as reflexões teóricas elencadas acima, entretanto as consideramos essenciais para que o professor tenha clareza do pertencimento a uma classe e da importância de afirmar-se como profissional. Essa clareza mencionada é necessidade manifesta principalmente sobre o entendimento do que é ser professor da Educação de Jovens e Adultos, onde há de se levar em consideração questões históricas, políticas, econômicas, culturais, afetivas e outras no trabalho com essa modalidade educativa.

Assim, para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art.62 em que a formação inicial é o critério principal para o ingresso na profissão, permitindo que a formação em nível Médio também seja aceita. Nesse sentido, Gadotti (2005) ressalta que:

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na formação de professores, em nível médio e superior, não tem se observado preocupação com campo específico da Educação de Jovens e Adultos. Deve-se também às precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes. (Ibid., p. 122).

Assim, não podemos ser ingênuos de acreditar que somente a formação dos professores irá resolver os problemas da Educação de Jovens e Adultos, entretanto a mesma

poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, pois “[...] não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções” (Ibid.p.26). E nesta conjuntura o papel do educador torna-se um mediador das formas de pensar, repensar, de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com os seus educandos. Assim, partindo dessa interação entre os sujeitos envolvidos no ato educativo, estaremos construindo na prática uma educação mais inclusiva, abandonando os antigos referenciais transmissores de conteúdos, pois:

[...] em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma forma de relação coma experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno: conhecê-lo como indivíduo num contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos... Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada. (PULICE, 2004, p. 140).

Nesse sentido, o trabalho do professor em sala de aula poderá promover uma ruptura com as limitações pedagógicas e a intimidação. Não se justifica ficar intimidado em trabalhar com as emoções, os desejos, e outros sentimentos, pois esses limites vão sendo vencidos no dia-a-dia do seu fazer pedagógico, onde o professor, estando aberto para ouvir, pode elaborar, reelaborar, refletir, criar e recriar novas formas de conhecimento.

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos devemos refletir sobre as relações de trabalho e as relações de produção. Não podemos nos esquecer dos saberes constituídos na caminhada humana desses educandos que formam a sua visão de mundo e, a partir desses saberes e dessa visão, possibilitar uma reflexão crítica acerca das relações estabelecidas por esse educando consigo, com o outro e com o mundo. Nessa acepção, para Silva (2003):

Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. (SILVA, 2003, p. 28).

O currículo que vai sendo construído em sala de aula deve ser amplo, abrangente, explorando as possibilidades para inserção dos estudantes no contato e reflexão com novos conhecimentos e práticas sociais mais justas, solidárias e cidadãs. Considerando que devemos contribuir para a formação de sujeitos que saibam criticar, opinar e interagir com eles próprios, com o outro e com o mundo, nossas práticas pedagógicas em sala de aula deverão possibilitar a esses educandos o entendimento de diferentes pontos de vista e de visões de mundo para poder refletir sobre a desconstrução das verdades únicas.

Logo, o trabalho pedagógico do professor da Educação de Jovens e Adultos deverá inicialmente possibilitar o mapeamento do universo dos educandos, refletir a multiplicidade de contextos culturais, sociais e econômicos. Esse professor deverá considerar o educando como portador de saberes e conhecimentos, reorganizando em diferentes tempos e espaços e promovendo a ressignificação da escola como um lugar de socialização, de saberes, permanente diálogo e constantes aprendizagens.

Nesse sentido, a professora Ester relata:

Eu já tive algum contato com a Educação de Jovens e Adultos no início da minha vida profissional, isso facilitou mais o meu trabalho, entretanto precisaríamos de mais conhecimento teórico sobre esta modalidade educativa (Profa. Ester).

Assim o contato com essa modalidade educativa vivenciado pela professora citada acima vem ratificar que muitos desses saberes ocorrem por fatores externos ao processo de formação inicial. Na mesma direção, Tardif salienta que:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. (TARDIF, 2005, p. 64).

A esse respeito o autor ainda acrescenta que:

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim em sua experiência vivida, enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (Ibid., p. 66).

Segundo Ribeiro (1999), a própria constituição do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos implica a necessidade de conhecimentos, saberes e práticas articuladas aos princípios e objetivos comuns, pois, a falta de uma formação que contemple tais questões resultará em uma transposição inadequada do modelo de escola convencional a crianças e adolescentes, provocando o fracasso escolar desses educandos. Nesse entendimento, Ribeiro (Ibid.) pontua que:

A Educação de Jovens e Adultos avançaria também na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direitos de todos. (RIBEIRO, 1999, p. 189-190).

Corroborando essa idéia de que é preciso uma transposição de saberes para a prática pedagógica, as professoras egressas do curso de Pedagogia mencionam que os saberes demandados pela prática na Educação de Jovens e Adultos se consolidam da seguinte maneira:

Precisaríamos no nosso curso de formação de conhecimento em várias áreas como uma psicologia mais para adultos, o trabalho com adultos nas metodologias e mais articulação com este campo educativo, daí termos que rever os nossos conceitos teóricos (Profa. Maria).

Outra professora da Educação de Jovens e Adultos, Rute, menciona sobre essa mesma questão o seguinte:

Referente ao curso de formação, foram poucos os momentos de discussões teóricas para atuar na Educação de Jovens e Adultos, muitas coisas vamos aprendendo através da vivência com a turma, com os educandos e construindo juntos. Não basta ficarmos presas somente à teoria. Ela é boa, mas precisamos articular com a realidade, ou seja, com a nossa prática (Profa. Rute).

Percebemos nas falas que as professoras concebem como uma fonte necessária para os seus saberes aquele saber proveniente dos estabelecimentos de formação que se integram ao trabalho docente pela formação e socialização dos profissionais nas instituições de formação de professores. Estas idéias nos remetem à obra referencial de Tardif, (2005).

Entretanto, na fala da professora Rute, há o esclarecimento de que, ainda, estes saberes da teoria são necessários, salienta, porém, a necessidade de uma prática na sala de aula, onde vivenciando essa realidade, esse saber agrega-se pela prática do trabalho e pela socialização profissional. (Ibid.).

Assim, a releitura do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, com reflexões e concepções atuais, desafia educadores a todo o momento, pois são convidados a reverem, ressignificarem os seus saberes, já que a sala de aula constitui-se como espaço formativo de relevância onde o diálogo se faz presente na relação educando - educador. É através desse diálogo que o educador se torna mais atento às experiências vitais e sociais dos educandos, criando e recriando as possibilidades do fazer pedagógico. Nesse sentido, a professora Marta relata:

Precisamos ressignificar os saberes que o curso de Pedagogia nos proporcionou pois muito do que discutimos era mais voltado para a criança ou adolescente e hoje, trabalhando na Educação de Jovens e Adultos, não é tudo que podemos aplicar, pois muito do que utilizo construo através da minha prática, e até mesmo do que vi em outras experiências da Educação de Jovens e Adultos (Profa. Marta).

Desse modo, todas as professoras egressas participantes da pesquisa são unânimes ao concordar que é necessário ressignificar os saberes oriundos do curso de formação inicial em Pedagogia, para uma maior interseção com o espaço da prática educativa da Educação de Jovens e Adultos.

Podemos perceber na fala das professoras egressas que o saber construído no curso de formação exige uma ressignificação, um redimensionamento, entretanto é através de um antigo saber ou uma antiga prática que um novo saber e uma nova prática podem ser ressignificados. Conforme defendido por Tardif:

Um professor, não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em sua função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. [...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (TARDIF, 2005, p.69).

Acreditamos assim que a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como espaço de reencontros para educandos que de alguma forma foram excluídos por razões sociais, pessoais, políticas ou econômicas. É também um reencontro para educadores que terão a possibilidade de promover a inclusão dos sujeitos que foram marginalizados do processo educacional, cultural e social reafirmando assim o nosso compromisso político como educadores. Nesse sentido, acreditamos que o professor da Educação de Jovens e Adultos deverá buscar promover, entre outros aspectos:

- Desenvolver junto aos educandos uma consciência crítica.
- Percebam-se como atores sociais que constroem a história e não são meros expectadores, mas sim protagonistas.
- Refletir sobre a realidade que temos, e aquela que queremos com vista à construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.
- Estimular a participação por meio de assuntos do interesse dos educandos, procurando vincular com o seu contexto social e cultural.
- Mostrar que a luta por uma sociedade mais justa se dá pelo processo de construção de conhecimentos.
- Focalizar a ação pedagógica no presente, enfrentado a combinação entre uma formação geral e profissional;
- Promover uma integração dos saberes adquiridos em suas experiências de vida e os conteúdos escolares levando-se em conta, entre outras dimensões, as características cognitivas dos educandos jovens e adultos;

- Repensar a organização escolar do espaço e do tempo no sentido de abrir possibilidades para o acesso, continuação e sucesso do estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Essas colocações são corroboradas por Moreira (2004) quando salienta a necessidade de o professor repensar o seu papel como intelectual por permitir a este que o seu:

[...] trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros [...] neste sentido quero argumentar que a categoria intelectual aponta para o (a) professor (a), a necessidade de assumir mais vigorosamente suas responsabilidades políticas (Ibid., p. 12).

Pensando dessa forma e “[...] somando-se à consciência crítica reflexiva sobre as estruturas sociais e a valorização do diálogo como princípio educativo” (RIBEIRO, 1999, p.193) possibilitaremos a distribuição mais igualitária do conhecimento por meio da educação em que educandos não serão somente beneficiários, mas sim sujeitos que exercitarão seu papel na sociedade, e os professores educadores não somente como aplicadores, mas sim como profissionais críticos, reflexivos e transformadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma pausa para reconsiderar

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2006, p.28).

Sem a pretensão de esgotar o assunto, procuramos mostrar nesta pesquisa, a partir do levantamento, análise e interpretação das informações e dados coletados, como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, buscamos compreender como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído para atuação na Educação de Jovens e Adultos, fazendo os seguintes questionamentos: como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos? Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores? Como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos? Quais os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?

Visando responder a esses questionamentos, lançamos mão de alguns procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa, como por exemplo: entrevista semi-estruturada, observação participante, grupo focal e análise documental. Tais procedimentos e instrumentos permitiram, a partir do contexto pesquisado, acompanhar *in loco* as professoras egressas do curso de Pedagogia no exercício de suas funções docentes e perceber como se manifestam na ação da prática pedagógica os reflexos de um currículo da formação inicial.

Assim, por meio dos procedimentos e instrumentos metodológicos descritos, podemos comprovar que as professoras egressas possuem uma compreensão da Educação de Jovens e Adultos com vistas à superação da exclusão, que não seja uma educação compensatória, mas sim uma educação que possibilite uma maior inserção do sujeito na sociedade. Entretanto, essas professoras, mediadas por algumas práticas pedagógicas, ainda reproduzem as atividades, recursos, falas e até mesmo comportamentos condizentes com o trabalho pedagógico relativo à Educação Infantil ou aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como registrado em suas falas e até em seus planejamentos de atividades didáticas.

Em se tratando da própria formação, as professoras egressas são conscientes das lacunas e falhas deixadas pelo processo de formação e que existiu uma distância na articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial. Elas expressam sentimentos de angústia, tristeza e insegurança diante de questões específicas da Educação de Jovens e Adultos, porém deixam explícito que gostam de trabalhar com essa modalidade educativa.

As docentes egressas do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa concordam, por unanimidade, que para superar as lacunas da formação inicial buscaram auxílio em pesquisas, na coordenação pedagógica e na própria formação continuada e em serviço procurando as especificidades da modalidade educativa em que atuam. Deixaram também pontuadas nas suas falas a grande necessidade do trabalho coletivo entre as mesmas e também que ainda existe muito descaso por parte da administração pública com a Educação de Jovens e Adultos, cuja posição ratifica a necessidade de políticas públicas mais efetivas para este segmento educacional.

É pertinente e útil deixarmos registrada a voz dos que executam e modelam o currículo da formação, ou seja, os professores que atuam na formação de pedagogos. E a voz destes foi imprescindível para compreendermos o hiato entre a teoria e a prática no processo de formação, pois, como interlocutores desta pesquisa na categoria de professores que atuam na formação inicial de professores, salientaram que a disciplina ministrada por eles pode proporcionar algumas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos, entretanto cabe a cada estudante buscar construir a significação dessa educação e trazer para o debate a realidade educacional na qual está inserido, fazendo as devidas interfaces do fenômeno educativo. Esses docentes ressaltaram ainda a necessidade da busca por uma formação continuada em nível de pós-graduação em que as egressas do curso de Pedagogia poderão canalizar as discussões para o seu foco de interesse e aqui, em especial, a Educação de Jovens e Adultos, como confirmação ao que determina a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As professoras egressas que fizeram parte da pesquisa formaram-se por um currículo prescrito, modelado (SANTOMÉ, 1998), executado e avaliado conforme o modelo fragmentado ou do tipo coleção (BERNSTEIN, 1988). A respeito disso a coordenadora do curso de Pedagogia foi ouvida e a sua contribuição para desvelarmos a essência desse currículo foi significativa, pois o mesmo manifestava-se com alto grau de hierarquia entre as disciplinas, de forma gradeada e com pré-requisitos bastante fechados em cada área de saber, sem haver um diálogo ou relações entre as disciplinas (Ibid.). A coordenadora relatou que o currículo dessa formação encontra respaldo legal na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro

de 2002 e também na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que tratam de forma genérica a formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Compreendemos ainda como os educandos da Educação de Jovens e Adultos percebem as práticas pedagógicas das suas respectivas professoras, onde estes comungam da concordância em torno de que a interação entre educandos e educadores constitui um relacionamento de escuta, de acolhimento, de diálogo, entre outros aspectos. Eles mencionam que as professoras acompanham o seu desenvolvimento, procuram saber como estão, o que estão fazendo e ratificam, a cada dia, a necessidade da continuação do processo de escolarização.

Os estudantes, na maioria dos casos, são de origem econômica desfavorecida, vivem em bairros periféricos, possuem família, trabalham durante o dia e à noite buscam na escola as oportunidades de uma escolarização que no passado não tiveram por motivos como: trabalho, distância da escola, falta de apoio, ausência de incentivo dos pais entre outros. Eles analisam que alguns aspectos da prática pedagógica das suas professoras possuem traços voltados mais para crianças ou alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes ainda acreditam que estão na escola somente para aprender a ler, escrever e contar e quando são convidados a realizar uma atividade diferenciada do tipo: assistir a palestras, ver um vídeo e outras atividades culturais, eles acham que não precisavam delas.

É pertinente verificar que os estudantes quando analisam as práticas das suas professoras não gostam de atividades repetidas ou, simplesmente, reprodução sem significados, não se motivam quando as professoras utilizam somente aula expositiva e destacam que gostam de participar, dar opiniões e mencionam, ainda, que a professora dá vez e voz para estes se pronunciarem. São conscientes do valor da educação, da escola na sua vida e na vivência em sociedade e alguns até levantaram a possibilidade de continuidade dos estudos.

Foi constatado que somente a professora Ester, docente egressa do curso de Pedagogia, entretanto professora com contrato temporário, já possuía algum contato com as questões ou vivências na Educação de Jovens e Adultos, e outras passaram a ter esse contato a partir do próprio curso de formação inicial ou até mesmo construindo na sua prática pedagogia a partir da própria experiência do dia-a-dia nas classes dessa modalidade educativa. Nesse sentido Tardif (2005) vem nos auxiliar a entender que muitos dos saberes docentes são de origem pré-profissionais, acadêmicos ou profissionais.

As docentes concordam que muitos dos saberes originários da formação inicial não dão suporte teórico-prático para a atuação nas classes de Educação de Jovens e Adultos e por

isso precisam ressignificá-los conforme a sua inserção no contexto da Educação de Jovens e Adultos (IMBERNÓN, 2005), construindo o saber, agindo na própria situação (ALARCÃO, 2001). Porém muitos dos saberes, ao serem ressignificados em bases em que falta uma clareza epistemológica, as docentes permanecem na superficialidade teórica ou só no nível do praticismo, caindo em um mero reprodutivismo ou simplesmente na racionalidade técnica (VEIGA, 2005).

As interlocutoras destacaram o valor da pesquisa como elemento articulador no currículo da formação inicial, conforme referendado nos estudos de (VEIGA, 2001; KINCHELOE, 1997; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; NÓVOA, 1999), como busca pela formação continuada e maiores aprofundamentos das questões específicas dessa modalidade educativa que não foram contemplados no curso de formação inicial (IMBERNÓN, 2005). As interlocutoras destacaram ainda que para a construção de alguns dos saberes demandados pela prática docente na Educação de Jovens e Adultos o fazem no trabalho coletivo, envolvendo estudos, pesquisas, reuniões da coordenação pedagógica e participação em cursos de formação quando a Universidade do Estado da Bahia – campus XVII ou a Secretaria Municipal de Educação proporciona estas atividades de formação.

As docentes egressas do curso de Pedagogia explicitam a necessidade de maiores saberes do tipo acadêmico (TARDIF, 2005) no próprio curso de formação inicial, por exemplo, discussões sobre como adulto aprende, o processo de desenvolvimento do adulto, as práticas e metodologias para o trabalho com jovens e adultos e uma inserção no contexto da Educação de Jovens e Adultos como forma de pesquisa e prática pedagógica.

Assim, diante das evidências encontradas na pesquisa observadas, analisadas, ouvidas, e à luz do diálogo tecido com os teóricos apresentados no decorrer deste trabalho, confirmamos a necessidade de uma formação inicial que articule cada vez mais a teoria e a prática (VÁSQUEZ, 1990), que proporcione a imersão do futuro profissional em contextos variados em que a prática pedagógica possa acontecer (ALARCÃO, 2001) e uma concepção de currículo da formação que promova a interface de saberes (SANTOMÉ, 1998; BERNSTEIN, 1988) para responder à complexidade do ato educativo seja em qual modalidade ele aconteça.

Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão acerca do currículo de formação inicial, aqui, em especial, de pedagogos, superadas as marcas e os percalços do currículo coleção ou fragmentado (BERNSTEIN, 1988) com vistas à construção de uma experiência curricular na formação de educadores de forma interdisciplinar e globalizada

(SANTOMÉ, 1998), onde cada área do saber dialogue e favoreça uma interconexão com o fenômeno educativo como um todo.

O presente estudo evidenciou a necessidade de uma revisão do currículo de formação do curso de Pedagogia, e também aos próprios interlocutores participantes da pesquisa possibilitou a análise e a compreensão de como se dá o processo de formação, seus reflexos na prática pedagógica e a necessidade de um contínuo movimento de renovação ou ressignificação de saberes, além do próprio processo de formação como profissional e ser humano.

Em suma, os resultados da pesquisa trabalhados apontam para a necessidade de efetivação de algumas ações, longe de serem aspectos conclusivos, mas que podem contribuir tanto para a formação inicial quanto para a Educação de Jovens e Adultos, espaço da prática pedagógica aqui pesquisada. Nessa perspectiva de sinalizarmos algumas contribuições, elencamos possíveis encaminhamentos para as questões analisadas ao longo da pesquisa:

- Construir um currículo de formação inicial mais interdisciplinar e globalizado em que as áreas e saberes disciplinares possibilitem o diálogo.
- Construir um Projeto Político-Pedagógico tanto no espaço da formação quanto no espaço da Educação de Jovens e Adultos que levem em consideração as idiossincrasias dos seus atores sociais.
- Buscar no processo de formação do Pedagogo a imersão em espaços educativos, onde a prática pedagógica, compreendida como pesquisa, possibilite uma maior experiência para o futuro profissional, assegurando uma vivência da *práxis* educativa.
- Implementar políticas públicas que viabilizem a formação continuada para professores e que levem em consideração as especificidades do *lócus* de atuação docente.

O trabalho de pesquisa possibilita-nos o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1999). Amplia-nos a concepção de docência, nutre o ensino e viabiliza possíveis intervenções extencionistas com vistas à transformação social (VEIGA, 2005). Possibilita-nos também maior sintonia no trinômio escola-universidade-comunidade, onde os saberes produzidos, provenientes da pesquisa ganham uma maior ressonância.

A realização da pesquisa em foco transcorreu de acordo com o planejado, não aconteceram imprevistos graves no seu percurso, uma vez que desde o início houve a necessária aceitação dos interlocutores, fator preponderante para sua realização. A receptividade e a confiança demonstradas pelas professoras egressas, pelos professores que

atuam no curso de formação de Pedagogia, pela coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos, pela coordenadora do curso de Pedagogia e pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos foram indispensáveis para a realização da pesquisa.

Desse modo, a nossa intenção com a realização desta pesquisa foi incentivar o debate e os questionamentos acerca do currículo da formação inicial e que, a partir daí, possam ser viabilizadas propostas no sentido de promover uma formação mais integral, com qualidade, e que sejam consideradas as especificidades dos seus atores e os espaços aonde estes venham a desempenhar suas funções docentes com profissionalismo.

Enfim, consideramos que este trabalho não está fechado, pois buscamos apresentar alguns elementos para a compreensão, reflexão ou inquietações do que foi o nosso objeto de pesquisa, ou seja, como o currículo da formação inicial de pedagogos tem contribuído para atuação na Educação de Jovens e Adultos. É uma temática que poderá trazer, em discussões futuras, um novo olhar, uma nova face do mesmo problema ou uma nova abordagem a partir de contextos e experiências de outros interlocutores.

A nossa expectativa é que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento do currículo da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 99- 122.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6.ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, apreender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6.ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.p.11-38.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.p.123-134.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da(orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p.59-91.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed.Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.131-164.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura/Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de legislação do Ensino** - Resoluções normativas. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1988.
- BARBIER, René. A Escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998, p.168-199.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control** – hacia una teoría de lãs transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2000.

BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R. e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003, p.139-152.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ NETO, O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.p.51-66.

CUNHA, Conceição Maria da. Discutindo conceitos básicos. In: Salto para o futuro. **Educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, SEED, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. 2.ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FAVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006b.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E(orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7.ed.São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p.29-39.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>> acesso em 15 jun. 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad.:Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. 7.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9.ed.São Paulo: EPU, 2005.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidade para uma ação transformadora**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar**. 21.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio, O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O Processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999, p.13-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001.p.15-43.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. n.33, set./de.,2006.p. 519-539.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil** - educação popular e educação de adultos. 6.ed.São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. A Função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F.da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto alegre: Artmed, 1998. p.353-379.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed.São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António.(Coord.).**Os professores e sua formação**.Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.p.35-50.

PULICE, Kelly Camargo. Política e pedagogia na formação do educador do MOVA/Poá. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.p.139-143.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Correspondência**. 10.ed. São Paulo: Miguilim, 1997.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº. 68, Dez./1999.p.184-201.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p.101-122.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed.Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 123- 136.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e apolítica do texto curricular**. 2.reimp.. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

SOARES, Leôncio. **Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br> . Brasil alfabetizado em foco. PGM 1, 2003. acesso em 15 jun.2007.

SOARES, Leôncio. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos Jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001, p.201-224.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das romarias: um estudo antropológico sobre o Santuário de Bom Jesus da Lapa- Bahia: Petrópolis, RJ:Vozes, 1996**.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: vazes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAUJO, José Carlos Souza e KAPUZINIAK, CÉLIA. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 9.ed.Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro(Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 19.ed.Campinas, SP: Papirus, 2005b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.75-98.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.p.13-33.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Editora Plano: Brasília:DF, 2004.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos

- Analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente destes professores na Educação de Jovens e Adultos.

Documentos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.
 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e adultos.
 Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia
 Projeto Político Pedagógico da escola onde os professores atuam
 Plano de curso da disciplina do curso de formação do pedagogo
 Planos de curso e/ou de aula dos professores que atuam na Educação de Jovens e adultos.

Alguns eixos que nortearão a análise.

- Organização curricular do curso de Pedagogia:
 - Aspectos contemplados pela Diretriz Curricular de Pedagogia.
 - Habilitação, Duração, Carga horária total.
 - Estrutura da disciplina.
 - Concepção de currículo.
 - Perfil do pedagogo.
 - Carga horária da disciplina.
 - Planos, ementa.
- Planejamento escolar.
 - Objetivos/avaliação.
 - Conteúdos/metodologias
 - Relação com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.
 - Relação com as Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e adultos.
 - Planos de curso ou de aula dos professores.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivos

- Analisar como os professores que atuam nas classes de educação de jovens e adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.
- Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente destes professores na Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Alguns tópicos a serem observados:

- Como os professores se referem aos alunos da educação de jovens e adultos.
- Como os professores trabalham os conteúdos curriculares e a contribuição social dos assuntos.
- Como os professores fazem à adequação dos conteúdos curriculares.
- Como avaliam os alunos nesta modalidade.
- Como se dá a relação professor – aluno, aluno – aluno.
- Como é a relação no trabalho pedagógico em aspectos como: organização do espaço físico, material didático e o currículo vivenciado.
- Reação do grupo de educandos diante da organização do trabalho pedagógico do professor.
- Como os alunos e os professores referem-se à educação, a escola.
- Receptividade dos professores aos alunos e vice-versa.
- Como é a participação dos alunos em sala de aula, a vez e a voz do sujeito.
- A relação da direção da escola com os alunos, cursos, os professores.

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Para os professores egressos do curso de Pedagogia

Objetivos

- Analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente destes professores na Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

- Fale um pouco a respeito da sua trajetória docente?
- Qual o seu tempo de docência? E este tempo na Educação de Jovens e Adultos?
- Como se tornou professor (a) da Educação de Jovens adultos?
- Qual a sua concepção de escola, educação e educação de jovens e adultos?
- Existe alguma contradição encontrada no contexto da educação de jovens e adultos e o seu curso de formação inicial?
- Qual o sentimento vivido em relação à Educação de Jovens e Adultos em relação ao seu trabalho docente tendo por base a sua formação inicial?
- Quais as possibilidades para um trabalho mais significativo na educação de jovens e adultos tendo por base a sua formação inicial?
- Quais atitudes tomadas diante das dificuldades que enfrentam na educação de jovens e adultos por conta da formação inicial?
- Quais são saberes são demandados por sua prática pedagógica para atuação na educação de jovens e adultos?
- Algo a acrescentar?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.
Para os Professores que atuam no curso de formação - Pedagogia

Objetivos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente destes professores na Educação de Jovens e Adultos. |
|---|

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

- Qual o tempo de docência no ensino superior? E em especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais os motivos que lhe levaram a trabalhar com a disciplina Educação de Jovens e Adultos?
- Qual a sua vivência/experiência na área da Educação de Jovens e Adultos?
- Como o trabalho na realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do pedagogo para atuar na Educação de Jovens e Adultos?
- Como você avalia o processo de formação deste pedagogo para atuação na Educação de Jovens e Adultos?
- Algo a acrescentar?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.
Para o coordenador do curso de Pedagogia

Objetivos

Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

- Qual o seu tempo de docência no ensino superior?
- Qual o seu tempo na Coordenação do curso de pedagogia?
- Como aconteceu a sua ida para coordenação do curso de Pedagogia?
- Como no currículo de formação inicial destes pedagogos é contemplando a formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais os critérios utilizados para a inserção da disciplina Educação de Jovens e Adultos?
- Como o currículo de formação inicial destes pedagogos esta contemplando o que as diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, explicitam no tocante a Educação de Jovens e adultos?
- Como a coordenação do curso avalia o processo de formação deste pedagogo (a) para atuação na Educação de jovens e adultos?
- Algo a acrescentar?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.
Para o coordenador da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal

Objetivos

- Analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.
- Analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e adultos.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

Questões

- Fale-me um pouco da sua trajetória docente?
- Qual o seu tempo de docência na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu tempo na Coordenação na Educação de Jovens e adultos?
- Como aconteceu a sua ida para coordenação na Educação de Jovens e adultos?
- Qual o seu sentimento em trabalhar com a educação de jovens e adultos levando em consideração a sua formação profissional?
- Quais os critérios utilizados para a construção de propostas pedagógicas para educação de jovens e adultos na rede municipal?
- Como você acompanha o trabalho do município no tocante a educação de jovens e adultos?
- Como a coordenação do curso avalia a atuação das políticas públicas municipais referentes à educação de jovens e adultos?
- Algo a acrescentar?

APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Objetivos

- Analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial no tocante às questões teórico-práticas da Educação de Jovens e Adultos.
- Analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores.
- Analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente destes professores na Educação de Jovens e Adultos.

Participantes

04 estudantes da educação de jovens e adultos que fazem parte das turmas dos professores e dos estagiários de cada turma (das 5 turmas), fazendo um total de 20 participantes do grupo focal.

ENCONTRO.

Apresentação.

Acolhida.

Sistematização.

Texto reflexivo. A Escola

Questão: Como vocês (estudantes da Educação de Jovens e Adultos) avaliam a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras de vocês?

O que ocorrer.

Avaliação do encontro.

ANEXO A – TEXTO**A ESCOLA É...**

Escola é...
... o lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, quadros, programas,
Horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente que trabalha, gente que estuda, se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada
funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor, na medida em cada ser se comporta como colega,
como amigo, como irmão.

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com pessoas e, depois descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade, é conviver, é se
marrar nela.

Ora, é lógico...
... numa escola assim vais ser fácil estudar, crescer, fazer amigos, educar-se, SER FELIZ...

(Paulo Freire)

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O Currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido.** 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Brasília – DF, 18 de fevereiro de 2008.

Joseval dos Reis Miranda

Breve currículo do autor

Joseval dos Reis Miranda possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2003) e também em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2003). Atualmente é professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus XVII da cidade de Bom Jesus da Lapa - BA e mestrando em Educação, na Universidade de Brasília – UnB, da área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, linha de pesquisa currículo e formação de profissionais da educação: tendências e questões atuais. Possui experiências na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Avaliação.