

O Espaço de Formação em Serviço Presente no Dito dos Professores da EJA/Pelotas

Alessandro Cury Soares¹
Rochele de Quadros Loguercio²

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma investigação das produções discursivas dos professores da EJA/Pelotas/RS sobre os espaços de formação docente em serviço. A análise do discurso de inspiração foucaultiana foi a ferramenta empregada na pesquisa, objetivando visibilizar a importância que os professores dão ao espaço de formação na EJA. Neste artigo mostramos suas falas e interpretações sobre a EJA, bem como o seu conhecimento e/ou desconhecimento da legislação que institui um espaço/tempo de formação em serviço.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Falas e saberes docentes.

THE SPACE OF SERVICE INSTRUCTION CONSIDERED IN THE PREDICATES OF EJA/PELOTAS TEACHERS

ABSTRACT

The work presented here is the result of an investigation of the productions discourse of teachers in adult education/Pelotas/RS on the educational arenas in-service teacher. Discourse analysis of Foucault's inspiration was the tool used in the research, aiming to visualize the importance that teachers give to the area of training in adult education. In this paper, we show their lines and interpretations of the EJA and its knowledge and/or ignorance legislation establishing a space/time in-service training.

Keywords: Youth and Adult Education. Speeches and teacher knowledge.

¹ Mestre em Educação em Ciências; professor do curso de Química do Unilasalle; colaborador da Área de Educação Química da UFRGS. alessandro.soares@unilasalle.edu.br

² Doutora em Bioquímica – Ênfase Educação; professora-adjunta do Instituto de Química da UFRGS; membro da Área de educação Química UFRGS. rochele_loguercio@yahoo.com.br

Em nossa pesquisa foram analisados textos legais³ a respeito da EJA, sua criação e as condições de possibilidade para a existência de um espaço de formação em serviço que sinalizavam para a emergência de um saber específico na educação de jovens e adultos. Como este saber não era conceituado/dito/referenciado, analisamos as diferentes concepções sobre o saber docente presentes em textos de autores reconhecidos pela academia cujas perspectivas teóricas abordam a formação inicial e formação em serviço de professores. Observamos a proximidade das teorias estudadas com o que a legislação propunha para a formação em serviço da EJA. Pois bem. Neste artigo, chega a hora de apontarmos para o possível entendimento dos professores que atuam na EJA sobre a legislação, os espaços de formação em serviço, suas metodologias didáticas e de estudos, bem como a caracterização da EJA de forma ampla, por meio das produções discursivas dos professores. Para efeito de sistematização e análise, foi necessário fragmentar essas falas em diferentes construtos, como apresentaremos em seguida.

No primeiro item, denominado *caracterização da EJA*, procuramos evidenciar como os professores entendem essa modalidade de educação, visibilizando os diversos olhares, com o auxílio da análise das produções discursivas dos professores.

No segundo item, intitulado *formação dos professores*, observamos alguns autores do cenário educacional e seus escritos sobre formação inicial e formação em serviço para que pudéssemos aproximar estes teóricos da realidade das escolas e do que dizem os professores respondentes a respeito de sua formação em *serviço, seus efeitos, mudanças metodologia e produção de saberes*. Por fim, tentamos tecer algumas considerações a respeito destas falas, promovendo parte de nossa percepção posterior à análise aqui realizada.

³ Os textos legais aos quais nos referimos dizem respeito a alguns documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e outros emitidos pelo Ministério da Educação de nosso país que chegaram até as escolas da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que oferecem Educação de Jovens e Adultos, constituindo o discurso legal sobre esta modalidade de ensino.

Metodologia

Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005), a aplicação de questionário não é uma tarefa fácil e tampouco um instrumento empregado por todos os pesquisadores, entretanto foi uma ferramenta necessária para a abordagem dos nossos sujeitos de pesquisa, dado que a observação e a construção de um diário de campo mostraram-se invasivas para os mesmos. A prática de utilizar questionários é, para nós que trabalhamos com ciências da educação, um dos métodos amplamente aplicados nesse tipo de pesquisa e tem se mostrado potente quando se trata de promover a fala dos professores.

O questionário, segundo Günther (2003, p. 2), pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico, que não está interessado em verificar a habilidade do sujeito respondente, mas de permitir a emissão de sua opinião, seus interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica”. Amaro, Póvoa e Macedo (2005) argumentam ainda que a ferramenta propicia um crescimento significativo para o investigador, pois nos demanda algum tempo e esforço, qualificando o tipo de pesquisa na qual estamos imbuídos.

Não há uma fórmula à qual se possa afiliar para defender se esta ou aquela maneira é a melhor ou a pior na hora de se formular um questionário. Existem, isso sim, algumas experiências nas quais poderemos nos apoiar ao construirmos nossa ferramenta. Para que realizássemos esta pesquisa, nos apropriamos de métodos qualitativos, realizando a construção de um questionário aberto⁴ composto de 14 questões. Na sua elaboração optamos por um vocabulário simples e por questões próximas das experiências dos sujeitos de pesquisa, sem esquecer que um dos objetivos era perceber seus entendimentos e domínio dos textos legais acerca da EJA. Os questionários foram distribuídos em 3 escolas da rede estadual do município de Pelotas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, as únicas da cidade que oferecem EJA – modalidade Ensino Médio. Não há

⁴ Optamos pela elaboração de um questionário aberto em virtude de as questões não serem totalmente definidas, em que as respostas seriam livres, com atitudes, opiniões e aparecimento de conhecimento.

identificação nos questionários, nem da escola à qual pertencem os professores, tampouco qual professor foi o respondente, dando liberdade para suas respostas e garantindo a ética na produção das análises.

Outro fato interessante/importante para a realização desta investigação na cidade de Pelotas é que uma destas escolas foi o projeto-piloto do governo estadual, quando da instalação da EJA. Sendo assim, foram eles os pioneiros⁵ no processo de formação em serviço, tendo, por alguns anos, servido como modelo e ajudado as demais escolas a realizarem tal atividade.

O que constitui a qualidade em uma pesquisa qualitativa? Segundo Günther (2006, p. 208), seria a confiabilidade, merecedora de contribuir para a quantidade de conhecimentos para determinado tipo de assunto (Lienert apud Günther, 2006, p. 208).

Diferencia entre os critérios principais e secundários. Entre os primeiros, constam objetividade, fidedignidade, e validade. Entre os segundos constam a utilidade, economia de esforço, normatização e comparabilidade. Seria difícil, se não impossível, verificar a base científica de uma pesquisa por meios de estudos adicionais se a mesma não satisfaz estes critérios (Günther, 2006, p. 208).

Dessa forma, as respostas dadas e estudadas, justapostas à análise documental e à pesquisa bibliográfica, compõem uma tríade que torna mais legítimo o conhecimento produzido, bem como auxilia na sua construção como pertencente às pesquisas qualitativas em educação e sua difusão no meio acadêmico de forma inteligível e sistematizada.

⁵ Quando nos referimos ao pioneirismo, estamos nos referindo ao fato de que os professores da EJA da cidade de Pelotas foram os primeiros a realizar a formação em serviço.

Caracterização da EJA

Alguns argumentos de senso comum presentes nos primeiros textos investigados sobre Educação de Jovens e Adultos traziam⁶ uma perspectiva de valorização da idade e do tempo de vida como indicativo de outros e mais conhecimentos produzidos pelos estudantes. Sabidamente, esse é um argumento discutível. Conhecimento, aprendizagem e cultura geral não são privilégios da idade, embora teoricamente ela possa proporcionar tudo isso. Explicitar a relevância e a fragilidade desse argumento cumpre aqui a função de valorizar saberes e vozes da escola básica regular, bem como marcar que, ainda que não necessariamente exista mais saber na Educação de Jovens e Adultos, certamente há mais vivências e vícios, o que pode proporcionar bons e maus momentos para os docentes. Nesse sentido, o Parecer do CNE (11/2000) explicita que:

A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso das épocas não pode passar desapercibido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social (Brasil, 2000, p. 60).

Em nossa pesquisa podemos marcar ambos os discursos, o de senso comum e os visibilizados nos textos legais.

⁶ Conjugamos o verbo trazer no passado porque estamos nos referindo à época de produção dos documentos.

Uma das principais características destacadas pelos professores diz respeito aos alunos terem um amplo conhecimento prévio, como podemos verificar nos excertos que seguem e que foram obtidos por meio da questão 3 de nosso questionário, que diz respeito à caracterização dos alunos da EJA.

- a. Na EJA encontramos pessoas com uma bagagem rica em determinadas áreas do conhecimento.
- b. Temos pessoas com mais idade em nossas salas de aula que enriquecem com seu conhecimento.
- c. O trabalho na EJA é mais autônomo, pensado para os alunos, contemplando-se as experiências deles.
- d. Nossos alunos têm experiência da vida, o que proporciona a eles uma série de conhecimentos que têm de ser levados em conta no momento de preparar a aula.
- e. Há diferenças, pois a maturidade e a experiência de vida dos alunos da EJA fazem com que para eles muitos dos conteúdos façam parte de sua história de vida e assim a troca de conhecimentos é mais efetiva.

Essas enunciações nos possibilitam afirmar que os professores aceitam a ideia da existência de um conhecimento prévio e válido por parte dos alunos e que esse conhecimento implica um trabalho de ensino que pode se tornar mais rico, mais fácil e, quem sabe, até mais prazeroso.

A sujeição aos discursos da qualidade dos conhecimentos prévios em razão da quantidade de tempo vivido, não é, no entanto, unânime. Podemos perceber em algumas respostas que há sujeitos que minimizam as diferenças entre os alunos das modalidades de Ensino Médio regular e Ensino Médio EJA, apontando as diferenças nas práticas avaliativas e nos conteúdos/conceitos ministrados.

- a. *Vejo pouca diferença, apesar de trabalhar de maneira diferente ainda esbarro nos conteúdos.*

- b. Vejo uma diferença pequena em relação às demais modalidades. Noto mais em relação à avaliação.

Surge por via destas falas a possibilidade de que se entenda a EJA como um aceleração da modalidade Ensino Médio, aproximando-a conceitualmente do que se entendia como educação para adultos, como o Mobral e o próprio ensino supletivo, um tipo de educação de segunda categoria para pessoas que não precisam de um conhecimento mais aprimorado quanto aqueles alunos que frequentam os Ensinos Fundamental e Médio na modalidade regular, ou, como alguns dizem, “na idade própria”. Escutam-se murmúrios como: “cobra-se cinquenta por cento (50%) do que é dado em sala de aula”. Ora, se já existe essa concepção de “facilitar”, considera-se que ela faz parte das falas dos professores que inclusive advogam os conhecimentos prévios como válidos. Podemos dizer que há um entendimento de que os alunos possuem conhecimento, mas têm dificuldades ou são incapazes de construir novos saberes. Assim, pouco conhecimento e superficial seria o suficiente para eles.

Em outra perspectiva percebe-se, em uma das falas, uma questão elencada por apenas um dos sujeitos da pesquisa, o fato de os professores serem agredidos física ou verbalmente. Por meio desse olhar, o sujeito/professor marca a diferença em relação às outras modalidades de ensino. Observe a fala:

- a. *Sim, há uma clara diferença. Na EJA não somos agredidos verbal ou fisicamente. Nem temos incomodação com os pais. Os estudantes são responsáveis por estarem aqui, e principalmente são críticos em relação a sua aprendizagem e ao nosso desempenho.*

Pode-se pensar na constituição destes sujeitos/alunos, pois, se observarmos quem são os que constituem a atual EJA, constatamos que são os mesmos que em outro tempo eram os agressores. Claro que sabemos que as pessoas são constituídas historicamente, e que, portanto, as identidades destes sujeitos não são fixas, mudam conforme o lugar que eles ocupam, conforme os discursos que os interpelam e que lhes marcam, de tal forma que possam mudar suas identidades, constituindo os atuais e desejados alunos da EJA.

A percepção dos professores em relação à EJA e aos sujeitos que a constituem (professores, alunos – a escola) oportunizaria a possibilidade de se pensar os conteúdos escolares aproximando-os da vida cotidiana, proporcionando uma possível mudança na maneira de trabalhar os assuntos em sala de aula, criando a necessidade de que os professores estudem e que produzam um saber próprio para essa modalidade de educação, a EJA, estimulando a presença dos alunos na escola. Conforme o movimento sugerido nos parágrafos 1º e 2º do artigo 37 da LDBEN:

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 puderam 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 (Brasil, 1996).

§ 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).

Nota-se que a percepção dos professores em relação aos conhecimentos prévios dos alunos é uma ruptura na maneira de trabalhar/pensar as aulas em relação às demais modalidades de ensino de adultos, vigentes em anos anteriores, e talvez em relação às modalidades fundamental e médio regulares. Em quase sua totalidade os professores falam da diferenciação do trabalho na EJA. Talvez o discurso assumido por este grupo de profissionais seja o da diferença e o do melhor lugar para trabalhar, em virtude da maturidade dos alunos.

Ainda sobre a caracterização da EJA, os professores tendem a estabelecer uma comparação em relação ao ensino supletivo, outra modalidade de ensino para adultos. Destacam eles, na maioria das respostas, que na EJA os alunos aprendem devido à metodologia empregada, ao privilégio dos conhecimentos prévios, ao interesse destes em qualificar-se e ao fato de a EJA ser presencial. Podemos identificar isso nas seguintes falas:

- a. De acordo com o perfil de nosso aluno do noturno a metodologia de EJA é a melhor.
- b. Tenho perfil da EJA “público adulto”. A EJA é muito melhor.
- c. Acredito que a EJA tenha sido pensada para privilegiar os conhecimentos cotidianos, isso a torna melhor.
- d. EJA é bem melhor, produz conhecimento.
- e. Prefiro a EJA. O supletivo tem um público apressado, muitas vezes imaturo, enquanto que na EJA eles estão aqui porque sabem que necessitam se qualificar.
- f. Que bom que minha escola oferece EJA, é bom ensinar para quem quer aprender. O supletivo não é educação, é outra coisa, bem ruim, que eu não sei para quem ou para que serve.
- g. Acredito que a EJA presencial seja importante para o crescimento do aluno, o que não acontece no supletivo, no qual os alunos buscam apenas certificação.

Estas falas sinalizam para um tipo de percepção como a dos textos legais, que remete ao conceito de EJA. Lê-se:

O novo conceito de EJA apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é de responsabilidade de governos e de toda sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade justa, instruída e comprometida com a justiça social e o bem estar geral (Rio Grande do Sul, 2000, p. 27).

Uma possibilidade é que os professores tenham sido interpelados pelo discurso presente no texto legal e que estejam buscando uma maneira de fazer existir essa flexibilidade, procurando usar de uma metodologia que prime por

uma maneira de trabalhar diferente das demais modalidades, tornando-se, dessa maneira, sujeitos desse discurso. Sabe-se também que reformas e mudanças estão intrinsecamente ligadas, como defende Popkewitz. O texto legal, portanto, pode ser efeito ou correlato das práticas docentes e das construções dos professores da EJA.

A diferença entre os alunos pode ser somente uma distorção ou, ainda, um desejo dos professores, visto que alguns deles declaram em suas falas que não notam muitas diferenças entre as duas formas de educar os adultos. Isso pode ser observado nas seguintes falas relativas à pergunta 9:

- a. Embora ambos sejam bons, cada um dentro de sua proposta. O professor é que deverá saber qual a proposta.
- b. Não tenho preferência, gosto de estar na sala de aula, em contato com os alunos. E talvez isso me faça trabalhar com a EJA.
- c. A suplência é o que eles buscam, mas acredito que nenhum dos extremos é satisfatório. É necessário proporcionar um aceleração mantendo a qualidade e um número importante de conhecimentos. Aqui na escola existia uma organização em que eles aceleravam seus estudos, mas para isso era preciso conhecer um mínimo de conteúdos, esta estrutura desmantelou-se quando fomos pressionados a seguir a legislação e com isto nos engessamos a um sistema que exclui.

Desta maneira, no mínimo duas ideias são marcadas, uma que afirma que a responsabilidade é inteiramente do professor em fazer a escolha “certa” e outra que defende que nenhuma das duas opções de educação é satisfatória. Ligado a essas concepções pode-se imaginar um processo de disciplinamento desse docente, que assume a responsabilidade individualmente, e a crença em um sistema que privilegie os conteúdos e não a aprendizagem. Marca-se a necessidade de cumprir a lista de conteúdos, nem que para tanto seja necessário acelerar a maneira de trabalho, o que reforça a ideia de que não há uma ruptura entre as duas modalidades de educação (EJA e ensino supletivo), mas apenas uma nova nomenclatura.

Como observam Loguercio e Del Pino (2003), cabe questionar essa visibilidade dos alunos em detrimento da visibilidade dos docentes da EJA. Nesse sentido, podemos trazer a contribuição de Said (apud Loguercio; Del Pino, 2003, p. 4) na qual se pode entender a constituição do outro como uma forma de constituição de si:

Esse exercício institucionalizado de produção do outro nos constitui, pois estamos sempre nos conhecendo em relação a alguma coisa ou acontecimento, ou a alguém. A produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação. Pensamos o outro em relação a nós mesmos e, assim, o constituímos enquanto nos constituímos (Said apud Loguercio; Del Pino, 2003, p. 4).

Podemos inferir que o professor da EJA se vê como diferente em virtude de seus alunos não serem iguais, ainda que seus conteúdos o sejam, e assim constituem a EJA com características próprias por meio de seus olhares, suas práticas e seus saberes, saberes que ainda nos cabe evidenciar.

A formação dos professores

Segundo alguns autores (Mortimer; Pereira, 1999; Kuenzer, 1999; Pereira, 1999), pode-se perceber a formação de professores em nosso país, majoritariamente, segundo duas vertentes, a da Racionalidade Técnica e a da Racionalidade Prática. A primeira vertente nos remete à década de 30, quando nos antigos cursos de Filosofia foram criadas as primeiras Licenciaturas para que dessem conta da formação de profissionais para atuarem no ensino secundário. Este modelo é conhecido como “3+1”. Nele, as disciplinas de natureza pedagógica eram realizadas em um ano após o ensino daquelas de conteúdo específico. Formava-se/Forma-se⁷ um profissional técnico, um especialista, que justapõe com rigor seu conhecimento técnico em práticas de sala de aula.

⁷ Utilizamos esses dois tempos verbais, visto que até hoje existe esse modelo em vigência em nosso país.

Uma crítica a esse modelo diz respeito à separação entre teoria e prática, cujo efeito é a formação de um profissional com conhecimentos desarticulados, privilegiando a tecnicidade e observando a prática como mera aplicação do conhecimento técnico.

A racionalidade prática entende o professor como um ser reflexivo, autônomo, que toma decisões, que cria durante sua ação pedagógica, entendendo esta não meramente como a aplicação de um saber específico, sendo, portanto, uma ação complexa e de construção contínua. Segundo a percepção de Pereira (1999, p. 5), “As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação”. Cabe aqui marcar uma possível ruptura com o modelo anterior, pois a prática agora é entendida como um eixo na formação dos professores. Dessa maneira entende-se a reformulação curricular que temos vivido em nossas Licenciaturas, em que a prática é privilegiada desde os primeiros semestres, com os conhecimentos apresentando-se não mais isolados e sim interligados.

Nesse sentido, se ainda as políticas educacionais estão em transição e a parte pedagógica está recém se imbricando com a especificidade, é possível questionar: O que se pode esperar dessa formação inicial para uma modalidade de ensino tão singular quanto a EJA? No capítulo VI, artigo 61 da LDBEN está expresso:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996, p. 18).

É possível observar no texto legal a abertura para os espaços de formação em serviço que se aproxima de uma concepção de racionalidade prática. Percebe-se o conceito de formação em serviço como de um processo contínuo e dinâmico, espaço em que os professores poderiam construir, mediante estudos teóricos e reflexões de suas práticas, um saber próprio.

Conforme Soares e Lemos (2001), o espaço de formação em serviço é de suma importância para os educadores de jovens e adultos, configurando-se como uma atividade que não contribui apenas para a qualificação do ensino ofertado, mas também como um espaço promotor de diálogos, de trocas de experiências, de construção e reconstrução da identidade dos professores nos locais de trabalho, com o devido incentivo e investimento. Nesse sentido, percebem-se, nos textos legais sobre a EJA/RS, entendimentos que vão ao encontro da perspectiva de Soares e Lemos (2001), que, entre outros autores, integram um grupo de uma resistência à supremacia da técnica.

Em nosso estudo, ao analisarmos a EJA/RS, percebemos que, para além de uma sinalização da legislação de um espaço de formação em serviço, há, de fato, a criação desse espaço, como vimos na DDP/CEED 2003. De igual maneira, vimos a sua pulverização via memorando 5ª CRE 08/2008, e sua retomada, de outra forma, pela correspondência oficial enviada pela 5ª CRE em janeiro de 2009. Esses documentos tratam, respectivamente, do deslocamento do horário da formação em serviço para os primeiros/últimos horários, o que entendemos como uma possível fragmentação deste período, e da retomada do tempo destinado à formação em dias concentrados, conforme explicita o documento de normas para a confecção dos calendários escolares. Há, portanto, uma inquietude, tanto nos textos legais quanto nos entendimentos teóricos advindos da produção acadêmica (para saber mais, ver Soares; Loguercio, 2009). Cabe-nos questionar, então: De que forma os professores da EJA/RS se manifestam, utilizam, percebem e observam o espaço de formação em serviço e o que dizem sobre ele?

O tempo destinado à formação em serviço

Em nosso instrumento de investigação utilizamos 3 questões (1, 7, 11) para observarmos como os professores entendem o tempo destinado à formação em serviço. Duas delas relacionam-se ao entendimento legal deste tempo e outra à utilização do mesmo.

O que se pode observar, analisando o panorama das três respostas, é que, embora a grande maioria destes professores não seja conhecedora dos textos legais, os quais garantem os espaços de formação em serviço, diz ser esse um tempo necessário, sendo que as trocas realizadas nesses locais são as mais evidenciadas quando arguidos sobre o tempo de formação em serviço. Vejamos algumas falas a respeito do tempo destinado à formação em serviço:

- a. Acredito na formação, contribui para um aperfeiçoamento através dos debates.
- b. Tempo que dá oportunidade de uma inter-relação, discussão de ansiedades, dificuldades, objetivando o melhor para o educando.
- c. Acredito que conforme previsto em lei é um espaço que contribui para o preparo do professor.
- d. Acredito que é um tempo fundamental para a discussão, mudança e adequação do trabalho a modalidade, embora também ache que o problema não é garantir somente o tempo, mas também a presença de coordenadores de grupo, para um trabalho mais aprofundado.
- e. Serve para um trabalho em conjunto, garante melhoria e qualidade no trabalho.
- f. Fornece outros instrumentos e nos torna mais capazes.
- g. Importante para todos nós e para a EJA.
- h. É a base do trabalho da EJA, por intermédio dela conseguimos uma forma diferenciada de trabalho.

As falas expostas possuem potências em seus argumentos tais como: a) o emprego de outras metodologias na tentativa de aproximação dos conhecimentos prévios dos alunos aos saberes instituídos; b) a utilização de outros métodos de avaliação, diferentes das formas tradicionais; c) a possibilidade de proporcionar aos professores uma situação de estudo, aproximando-os da ideia de intelectual; d) estímulo aos alunos para que utilizem de seu conhecimento cotidiano na construção dos saberes propostos no ambiente escolar, legitimando-

os e proporcionando aos estudantes uma situação de autonomia. Estes são alguns possíveis argumentos para a existência do espaço de formação em serviço que tentam romper com os enunciados anteriores, produtores das primeiras ideias sobre Educação de Jovens e Adultos.

Ainda se pode pensar nas relações de saber e poder presentes também na argumentação para a existência do espaço de formação em serviço, pois ao se criar outro entendimento para o conceito de Educação de Jovens e Adultos na escola, cria-se em conjunto a necessidade de que os professores articulem outros saberes capazes de dar conta do conceito dessa modalidade de ensino. Se a academia não proporciona uma formação inicial que contemple tal conceito, e se os cursos de formação continuada na área são insuficientes para contemplar a necessidade anteriormente referida, é importante, como estratégia para a existência da EJA, que se proporcione, por via da formação em serviço, um espaço que abra a possibilidade da criação deste saber necessário para que seja atingido o esperado no conceito atual de Educação de Jovens e Adultos.

Nas respostas obtidas, apenas um dos professores revelou uma opinião um tanto quanto diferenciada dos demais. Afirma ele:

- a. É um ganho legal 4 horas destinadas à formação ou preparo das aulas, se todos aproveitassem teríamos profissionais mais competentes.

Essa expressão, em contraste com os demais dizeres sobre o espaço de formação em serviço na EJA, sinaliza para uma postura que manifesta a incredibilidade desse momento. Nesse sentido, as questões também propunham entender a utilização do espaço e não apenas sua necessidade. Os professores, então, se manifestaram conforme podemos perceber nas falas a seguir.

No que diz respeito à utilização deste espaço os professores expressam:

- a. Vejo comprometimento do grupo, devido às necessidades não apenas de sistematização de conteúdos, mas para além disso uma proposta interdisciplinar, sendo portanto importante este espaço de formação.

- b. Um espaço bem utilizado, mais do que necessário para quem trabalha com pessoas que não se satisfazem com qualquer tipo de aula.
- c. Um espaço necessário, onde os encontros eram momentos de intensa troca de conhecimentos.
- d. O espaço era bem bom, facilitava a interlocução entre nós, possuímos confiança, unidade, sentia-me mais preparada.
- e. Era bem útil, atingindo os objetivos no que dizia respeito ao conhecimento dos alunos, pois o grupo pensava e isso diferenciava cada aula.
- f. Na minha opinião o espaço era um local que contemplava nossas discussões, tornando-se necessário.
- g. Em nossa escola sempre foi bem útil, discutíamos e observávamos nossa maneira de pensar a aula junto aos colegas.
- h. Sim, porque é através deste horário que nós professores temos a oportunidade de discutir conceitos e dinâmicas de trabalho que objetivam melhorar o processo educativo.
- i. É um espaço que propicia o crescimento, em que melhoramos, sendo, portanto, necessário a uma prática diferenciada, proposta essa que faz parte do entendimento de EJA.
- j. Acredito que era bem utilizado, pois trabalhávamos questões relativas à aprendizagem, as nossas dificuldades (avaliação, preparo das aulas), buscávamos maneiras de interdisciplinaridade, tentávamos entender cada turma e suas peculiaridades.

A maioria das falas evidencia alguns discursos presentes na escola há muito tempo, como a interdisciplinaridade, mas o mais eloquente nessas colocações nos parece ser a necessidade de “falar sobre”, discorrer sobre suas práticas, suas dores, suas ignorâncias. Há, nas falas, uma urgência em constituir um espaço/tempo/lugar e que se crie, correlato a ele, um saber não próprio da EJA, mas daquela EJA. Isso, porém, pode criar o saber próprio desta modalidade de educação, gerado *in loco*? Para além de uma reflexão a respeito de suas práticas,

também ocorre a discussão de teorias educacionais que são prováveis propositoras de novos entendimentos dos professores? Não sabemos, não há como responder a essas questões, mas o ato de aliar teoria e prática, numa discussão, pode ser, como nos diz Foucault (1999, p. 69), uma nova maneira de vivermos as relações de teoria-prática, uma ruptura entre os entendimentos anteriores, em que uma poderia ser o precedente da outra, numa visão causalista. No espaço de formação identificam-se enunciados comuns tanto aos textos legais sobre a EJA quanto às teorias educacionais sobre qualquer modalidade de ensino, no entanto é no espaço de formação em serviço constitutivo da identidade de grupo dos professores, como vimos antes, que se materializam e se fortalecem os entendimentos tais como o dever da mudança na didática, contemplando o público diferenciado da EJA.

- a. Olha, são necessidades diferentes, portanto temos de usar de estratégias diferentes, não basta um livro, não basta o uso de filmes, temos de ampliar o trabalho, temos de saber os motivos que nos levam a optar por esse ou aquele instrumento, e o que determina é a necessidade dos alunos.
- b. O professor deve estar a atento às necessidades dos alunos e as suas próprias, por já ter passado por todos níveis de ensino.
- c. É uma metodologia diferenciada, pois o público é diferenciado. Se estimula os alunos da EJA, com suas experiências cotidianas.
- d. Uma metodologia que valoriza o conhecimento como um todo. Onde não há prevalência dos conteúdos.
- e. Tento me aproximar da realidade dos alunos, isso me transforma como profissional e ser humano, mudando sempre meus métodos de trabalho.
- f. É diferente, pois precisamos ser diferentes ou continuaremos no Ensino Médio normal.
- g. Uma metodologia de parceria com os alunos, contemplando as necessidades dos alunos.
- h. Uma metodologia mutante, nova a cada nova direção das turmas.

A necessidade de serem criadas novas metodologias vai ao encontro do que é dito por Soares (2002, p. 122 apud Rio Grande do Sul, 2003): “a idéia de mudança metodológica é descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e da adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. Esse aspecto da mudança é percebido nas falas dos professores, por exemplo, quando pensam na possibilidade de aproximar os conteúdos dos conhecimentos dos alunos, tornando-os prazerosos, legítimos e afastando a ideia de transmissão, valorizando os aspectos históricos e sociais constitutivos do cotidiano dos discentes. Ao ouvir as falas dos professores da EJA de Pelotas, percebe-se nelas o “desejo” como parte do pensar desses sujeitos, como vontade expressa de mudança.

Em suas respostas, os professores explicitaram um panorama de efeitos do espaço de formação em serviço. A grande maioria marca em suas falas que é algo produtivo e importante, assinalando com maior ênfase a mudança das práticas anteriormente realizadas graças ao encontro do grupo e da troca de experiências no horário da formação em serviço. Observemos a seguir algumas falas:

- a. Vejo como um espaço importantíssimo, uma vez que nesse espaço são expostos os problemas e dificuldades e busca-se em conjunto soluções. Também é nesse espaço que discutimos a nossa prática e adequamos de maneira que favoreça a aprendizagem do nosso aluno.
- b. As experiências trocadas entre nós modificavam a nossa prática.
- c. Efeitos de trabalho em conjunto, de trabalho pensado, de aluno e professor satisfeitos.
- d. Sinto necessidade de dividir minhas angústias e isso só acontecia nas reuniões.
- e. Espaço necessário e útil, que proporciona um trabalho diferenciado, de qualidade.
- f. Ajuda-nos a compreender as nossas posições e de nossos colegas. Auxilia sim, e muito.

- g. Auxilia, pois tentam observar as práticas dos colegas e conseqüentemente melhora a sua prática.
- h. Os “papos” faziam repensar as práticas.
- i. Qualifica sim, e muito! Pois não há a preocupação somente com a avaliação, mas também com a aprendizagem de cada um.

Os espaços de formação em serviço, pelo que aparece nas falas dos professores, são locais capazes de mudar sua prática, haja vista a riqueza de trocas que ocorre em seu interior e que, de certo modo, contempla um desejo de falar, de ser escutado e de ouvir, dado que há muito tempo essa categoria tem sido desempoderada, quer pelos governos e suas atuais políticas públicas, quer pela forma como tem ocupado seus locais de poder.

Segundo as falas docentes, abre-se então um espaço no qual esses sujeitos têm direito à voz, empoderam-se, e sentem prazer em realizar trocas das vivências e das práticas, sendo possível que se produza um saber específico por meio da reflexão sobre a prática construída junto ao grupo, o que se aproxima, de certa forma, do entendimento de saber de Zeichner (1993, 1995, 1998). Neste entendimento, a ideia de professor reflexivo se dá na construção do saber junto ao social, tendo a possibilidade de construí-lo em grupo – espaço de formação em serviço. Isso torna-se perceptível ao observarmos as respostas anteriormente escritas, em que ocorre, segundo os professores, uma melhoria em seu trabalho, trocas que favorecem o surgimento de novas práticas capazes de qualificar o processo de constituição da EJA. Cabe pensar se isso é, realmente, outra maneira de visualizar esse processo e construir, de fato, o saber próprio da EJA, ou se apenas eram feitas trocas metodológicas, que não invalidam o processo, mas que abrem, em certa medida, uma lacuna, pois ainda não se percebe a existência de algum tipo de teoria que dê suporte para que os professores de jovens e adultos melhorem suas práticas.

Como veremos nas falas a seguir, os docentes não dizem, claramente, terem um saber diferente, mesmo estudando textos, revendo suas metodologias e buscando alternativas para efetuarem o trabalho junto a EJA:

- a. Quais são necessários eu não saberia dizer, mas que são diferentes e que estão ligados ao grupo, isso eu posso afirmar. Pois é isso que faz com que pensemos o que estamos fazendo e para quem estamos fazendo e o que queremos de fato.
- b. Usava o conhecimento adquirido nas reuniões.
- c. Tento me aproximar dos conhecimentos trazidos pelos alunos, acho que essa atitude evidencia um outro conhecimento.
- d. O que modifica é a maneira como efetuamos, mexemos, deslocamos esse saberes para EJA.
- e. Acho que temos de mobilizar os saberes construídos no tempo (espaço). Isso é uma diferença.
- f. Os saberes dos professores da EJA precisam constantemente ser revistos para melhorar sua prática.
- g. É um outro saber, pois buscamos respostas para nossas dificuldades a cada dia, dificuldade de aprendizagem, dificuldade em transpor os conteúdos, em avaliar os alunos.
- h. Acredito que são os mesmos saberes, apenas modificamos a maneira de trabalhar o conteúdo.

A falta de esclarecimento desses professores a respeito da possível mudança de saberes pode gerar um não empoderamento dos mesmos, uma não autorização à fala, o que pode ser percebido pelos poucos trabalhos sobre EJA encontrados em congressos, mesmo quando esses têm o foco voltado aos professores da escola, ou ainda pelo afastamento do grupo de professores das diversas teorias desenvolvidas na academia a respeito dos saberes docentes.

Algumas considerações finais

O que se pode perceber nos textos/falas analisados é que os professores que trabalham com a EJA criam um prazer próprio de quem trabalha nessa modalidade de educação, vinculando, de certo modo, seu prazer ao reconhecimento de seus saberes por parte dos discentes.

Os espaços de formação em serviço são eloquentes, importantes e se fazem necessários no dizer docente que, em certa medida, se aproxima do saber acadêmico produzido quando fala em interdisciplinaridade e conhecimentos prévios dos alunos.

Usar o espaço de formação em serviço é, por outro lado, autorizar, por meio das trocas, a mudança metodológica, contudo, apenas mudar de metodologia não pode ser entendido positivamente. Ainda é possível verificar as lacunas neste processo formativo, pois os educadores apontam somente a mudança metodológica, não obstante caracterizem a EJA como uma modalidade diferenciada, com necessidades distintas das demais.

Os sujeitos/professores constituintes da Educação de Jovens e Adultos parecem não perceber a ruptura por eles realizada em sua formação em serviço, criando a constituição de outro saber próprio da EJA. Nesse sentido, encontraremos novos desafios e movimentos necessários para que a EJA adquira o estatuto de educação mencionado em lei e ainda, de certa forma, distante dos professores da escola básica.

A existência de um espaço para a produção de um saber próprio da EJA não é o suficiente para que algo se saiba a respeito da formação em serviço de seus professores. Para que se construa um conhecimento sobre esses momentos, é importante que os sujeitos que deles participam também escrevam a respeito do seu conhecimento, se autorizem a falar sobre ele, até mesmo para que estimulem um maior número de pesquisas, que podem ocorrer não afastadas da escola, mas junto/dentro delas, o que seria tão ou de maior legitimidade que aquelas realizadas nos meios acadêmicos.

Nosso trabalho tem sido observar o nascimento da EJA e a criação dos espaços de formação em serviço. Este artigo nos abre para as falas dos professores da EJA sobre o espaço de formação em serviço que, polemicamente, pertence a essa modalidade, e sua função na construção de um saber.

O que podemos resumir, dentre tantas observações possíveis, é que o espaço de formação é imprescindível, na visão de governos (Parecer 774/99, Caderno de Políticas Públicas 2000, Diretrizes Políticas Públicas da EJA 2003, Parecer do CNE/EB 2000, LDBEN 9394/96), na visão de educadores (Tardif, 2000; Zeichener, 1993, 1995, 1998; Freire, 1996) e nas falas dos professores, seja para produzir um conhecimento que não existe/existia nas licenciaturas e pedagogia, seja para tornar os professores pesquisadores de sua própria prática, seja para se apoiarem uns nos outros como um grupo identitário.

Temos de reconhecer, enfim, que os efeitos do nascimento do conceito de EJA, como é reconhecido hoje, associado à criação de um espaço para a formação em serviço, indicam a produção de um lugar legitimado de produção do saber, bem como a formação de um grupo identitário, efeitos potentes na produção de saberes.

Referências

AMARO, Ana; PÓVOA, Andrea; MACEDO, Lúcia. *A arte de fazer questionário*. Portugal: Universidade de Lisboa; Departamento de Química, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996*. Propõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, 1996.

_____. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB 11/2000*. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 22. Ed. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Manuela; HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário*. Brasília. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série: Planejamento das pesquisas nas ciências sociais, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

_____. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, vol. 22, maio/ago. 2006.

LOGUERCIO, Rochele; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

MORTIMER, Eduardo Fleury; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: repensando as licenciaturas para além do modelo da racionalidade técnica”. *Educação em Revista*, n. 30, nov. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para as licenciaturas. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. *Cadernos Pedagógicos da EJA – Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS*. Porto Alegre, abril 2000.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Deja/DP/SE, 2003-2006.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Portaria 08/2008*. Versa sobre os espaços destinados à formação em serviço. Porto Alegre, fev. 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Parecer 774/99 e Resolução 250/99*. Dispõem sobre a Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino. Porto Alegre, 10 nov. 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer 750/05*. Manifesta-se sobre a certificação da educação de jovens e adultos antes do término do período letivo. Porto Alegre, 19 out. 2005.

SOARES, Alessandro Cury; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS, Editora UFRGS, 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes; LEMOS, Daniela de Carvalho. A formação continuada de educadores de jovens e adultos. In: *III Colóquio Internacional Paulo Freire*, 2001, Recife. Paulo Freire: pedagogia e reinvenção da sociedade. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XIII, n. 13, p. 5-24, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 115-138.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 23/2/2010

Aceito em: 31/12/2010