

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Buscando o Caminho das Pedras ...*

**A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE  
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE  
SOROCABA/SP**

**SONIA MARIA CASTRICINI BISCACIO MEBIUS**

**SOROCABA/SP**  
**AGOSTO/1998**

---

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Buscando o Caminho das Pedras ...*

**A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE  
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE  
SOROCABA/SP**

**SONIA MARIA CASTRICINI BISCACIO MEBIUS**

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ROSÁLIA MARIA RIBEIRO DE ARAGÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**SOROCABA/SP**

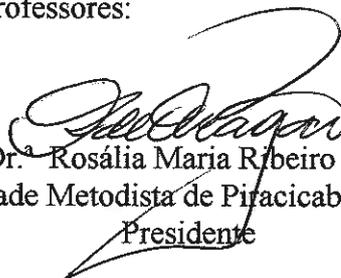
**AGOSTO/1998**

---

## *Buscando o Caminho das Pedras ...*

### A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA/SP

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosália Maria Ribeiro de Aragão  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP  
Presidente



Prof. Dr. Cleiton de Oliveira:  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP  
2º Examinador



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Giubilei:  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
3º Examinador

Sorocaba, 25 de agosto de 1998.

## **DADOS CURRICULARES**

**Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius**

Nascimento: 29 de novembro de 1964;

Naturalidade: São Sebastião do Alto/RJ;

Filiação: José Martins Biscacio e Maria José Castricini Biscacio;

Formação: Pedagogia – Faculdade Ciências e Letras de Sorocaba. Sorocaba/SP, 1989;

Título: Pedagoga;

Carreira Universitária: Professora da Universidade de Sorocaba – UNISO.

---

**A vida sem prazer é muito ruim, faz mal para a gente e mal para quem nos rodeia. E sem um ideal torna o dia seguinte frio e obscuro.**

Max Norberto Mebius

---

**Ao Max, pelo estímulo sempre constante e pela ajuda dispensada para que eu pudesse tornar este trabalho realidade. Obrigada por ter sido mais que marido!**

---

## AGRADECIMENTOS

Para agradecer à minha orientadora, pessoa que muito me ajudou neste trabalho, gostaria de transcrever aqui um trecho que li no livro de Dewey (1959a: 59-60).

*Disse o mais sábio dos gregos que o dom de maravilhar-se era o autor da ciência e da filosofia. Esse predicado não é idêntico à curiosidade; só o é quando esta atinge o plano intelectual. Seus piores inimigos são a monotonia externa e a rotina interna. Estimulam-no a surpresa, o inesperado, a novidade. Todos sabem que um objeto em movimento capta e prende o olhar mais prontamente do que um objeto imóvel; que as partes mais móveis do corpo têm maior capacidade de discriminação tátil que as mais fixas.*

*Entretanto, em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares freqüentemente se aproximam, tanto quanto possível, da monotonia e uniformidade. Mesas e cadeiras em posição fixa. Alunos arregimentados com precisão militar. O mesmo compêndio, manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura. Da recitação, eliminam-se todos os tópicos que não figurem no texto; faz-se tanta questão do “sistema” ao dirigir a recitação, que desaparecem a espontaneidade, a novidade, a variedade. No que respeita ao regime das melhores escolas existentes, poderão parecer exagerados esses comentários. Mas das escolas cuja principal finalidade é formar hábitos mecânicos e instilar a uniformidade de conduta, ficam necessariamente expulsas as condições que estimulam e mantêm vital e energética a capacidade de maravilhar-se.*

Os meus agradecimentos à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosália Maria Ribeiro de Aragão, pela capacidade de maravilhar-se e de fazer com que as pessoas que com ela convivem também o façam. Foi uma honra ser orientada por alguém com características tão diferenciadas. Alguém que acredita/incentiva/inspira/eleva/apóia... constrói junto, e nunca destrói. Ela, com sua capacidade, faz com que as pessoas tenham vontade e capacidade de maravilhar-se. Durante a minha passagem pela escola, poucos foram os professores que decididamente apresentavam características próximas às mencionadas, nem mesmo cursando o Mestrado encontrei muitos.

À educadora Maria Alice Oliveira de Conti, amiga de verdade e companheira que só me incentivou em tudo que realizei. Obrigada por acreditar em mim!

Aos Professores e Coordenadores do Curso Alfa-Vida, que responderam ao questionário e que também concordaram em dar entrevistas para que eu pudesse concretizar meu trabalho. O meu muito obrigada a todos que colaboraram, pois sem esse material não teria conseguido os dados que pretendia.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Pacheco Schnetzler, pela indicação de livros e textos sobre “professor reflexivo”.

Ao Prof. Dr. Cleiton de Oliveira, que foi mais que um professor: um incentivador dos momentos difíceis.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Giubilei, com quem tenho aprendido muito no GEPEJA. Professora competente e comprometida que me emprestou inúmeros livros sobre Educação de Adultos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia de Amorim Soares, pela ajuda e pelo carinho.

Aos amigos do Programa de Mestrado, pela força: Orlando, Xingu, Jane, Magda Celeste, Santos, Levi, Ana Paula, Viviane, Heloisa, Joemir, Denise, Maria Antônia e Magda Cristina. Além de um agradecimento especial a Tânia e Kori por terem lido o meu trabalho. Obrigada!

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pela amabilidade com os alunos do Mestrado: Eduardo Sanchez Peres, Lúcia Sarubo, Sueli Nianas Rossi e Maria Helena Pistelli de Almeida.

Ao Coordenador do Programa de Mestrado, Prof. Dr. Wilson Sandano.

Ao Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Dr. Marcos de Afonso Marins.

Ao Reitor da Universidade de Sorocaba Prof. Aldo Vannucchi. E a todos que lutaram para trazer o Programa de Mestrado para a UNISO.

À Universidade de Sorocaba, pelo apoio e oportunidade. **Obrigada!!!**

---

## RESUMO

Compreendendo a complexidade do ato pedagógico, a autora procurou argumentar em favor de um processo de educação/formação continuada/permanente para professores. Como o educador de jovens e adultos não é preparado para essa atividade nem no Magistério (Ensino Médio) e nem na Graduação, é que esse processo torna-se enfaticamente indispensável.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi investigar a ação de professores/educadores de jovens e adultos que atuam e/ou atuaram num Curso Supletivo da Rede Municipal de Sorocaba/SP, para buscar compreender o processo de educação/formação continuada/permanente de que participam e/ou participaram e a forma pela qual tal processo contribui e/ou contribuiu para a construção da trajetória desses profissionais. Das observações e conclusões que emergiram ao longo desta pesquisa a autora buscou também explicitar características desse processo de formação para que efetivamente, possa contribuir para profissionalização de educadores de jovens e adultos.

A análise dos dados revelou que os professores pesquisados valorizam os espaços de construção coletiva da profissão docente desde que esse processo tenha como tônica principal, a troca de experiência e seja conduzido de forma a propiciar-lhes uma ação pedagógica diferenciada.

---

## ABSTRACT

Once considering the complexity of the pedagogical act, I argue in favor of the continued/permanent teaching education process for Teachers. This process is considered emphatically essential in order to provide the necessary Teachers's formation to be working in classes for young and adult illiterate people in the Elementary School.

This way, the present work aims to investigate the actions of teachers who teach/taught in Courses which are directed for compensating the lack of education in proper age out of Sorocaba's Elementary Schools, in order to comprehend the Teachers's formation process and furthermore how such process can contribute to construct their own professional trajectories. From the observation procedures and further conclusions that had emerged throughout the elaboration of this work I tried to make them clear, the characteristics of such Teachers's Formation process, in order to effectively contribute for making professional the Teachers's practices for young and adult illiterate people.

The data analysis revealed that the researched Teachers value their opportunities of improvement in their working area since that process predominantly focus in the exchange of experiences and since they are conducted in a way of giving them a distinguished pedagogical course of action.

---

## SUMÁRIO

<b>Resumo .....</b>	<b>IX</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>X</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>01</b>
✓ Buscando Pistas, Indícios, Sinais .....	01
✓ O Porquê da Pesquisa .....	04
✓ Objetivos .....	04
✓ Procedimentos Teóricos-Metodológicos .....	05
✓ Plano de Desenvolvimento do Trabalho .....	09
<b>Capítulo I - Perspectivas Diferenciadas de Formação de Professores .....</b>	<b>11</b>
✓ A Racionalidade Técnica .....	12
✓ A Racionalidade Prática, Epistemologia da Prática e/ou Racionalidade Emancipatória .....	13
✓ O Professor como Prático Reflexivo e como Pesquisador .....	18
✓ A Educação Continuada .....	24
✓ Educação/Formação Continuada e/ou Educação/Formação Permanente: à Procura de Conceituação .....	28
✓ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – Confinteia ...	28
✓ Algumas Definições sobre Educação/Formação Continuada e Educação/Formação Permanente .....	31
✓ Educação Continuada ou Descontínua? A Situação Atual do Professorado no Brasil .....	36
<b>Capítulo II - A Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>41</b>
✓ O Aluno Trabalhador .....	42
✓ O Analfabetismo .....	45
✓ Analfabetismo Funcional .....	50
✓ A Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos na Atualidade – Lei 9394/96 .....	52
✓ O Alfa-Vida – de Projeto a Curso: a Educação de Jovens e Adultos em Sorocaba/SP a partir de 1989 .....	59

---

<b>Capítulo III – Trajetórias</b> .....	<b>74</b>
✓ A Minha História na Educação: Uma Trajetória Profissional em Construção .....	75
✓ A Construção da Trajetória Profissional de Educadores de Jovens e Adultos no Âmbito do Curso Alfa-Vida .....	90
✓ A Trajetória de Violeta .....	98
✓ O Percorso de Margarida .....	100
✓ O Caminhar de Rosa .....	102
✓ A Trajetória de Compromisso do Professor Lírio .....	105
✓ Hortênsia .....	112
 <b>Considerações Finais</b> .....	 <b>118</b>
 <b>Anexos</b> .....	 <b>125</b>
 <b>Bibliografia</b> .....	 <b>151</b>

---

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário .....	126
Anexo 2 - Roteiro para entrevista semi-estruturada .....	132
Anexo 3 – Entrevista da professora Violeta .....	133
Anexo 4 – Entrevista da professora Margarida .....	135
Anexo 5 – Entrevista da professora Rosa .....	137
Anexo 6 – Entrevista do professor Lírio .....	140
Anexo 7 – Entrevista da professora Hortênsia .....	146

---

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Valor dos salários dos professores no Brasil .....	39
Quadro 2 – Número de analfabetos em Sorocaba em 1991 .....	64
Quadro 3 – Dados do Alfa-Vida em 1995 .....	66
Quadro 4 – Dados do Alfa-Vida em 1996 .....	69
Quadro 5 – Porcentagem das idades dos alunos do Alfa-Vida em 1996 .....	70
Quadro 6 – Dados do Alfa-Vida em 1997 .....	73

---

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de professores não-qualificados no Brasil (por região) .....	37
Gráfico 2 – Valor do salário dos professores nos diferentes Estados .....	39
Gráfico 3 – O analfabetismo no Brasil .....	46
Gráfico 4 – Tempo médio de estudo no país (por regiões) .....	49
Gráfico 5 – Tempo médio de estudo no país (por sexo) .....	49
Gráfico 6 – Tempo médio de estudo da população brasileira .....	50
Gráfico 7 – Tempo médio de estudo da população brasileira (por sexo) .....	50
Gráfico 8 – Porcentagem dos alunos desistentes do Alfa-Vida em 1995 .....	66
Gráfico 9 – Porcentagem das idades dos alunos que freqüentaram o Alfa-Vida em 1995 .....	68
Gráfico 10 – Número de alunos desistentes do Alfa-Vida em 1996 .....	70
Gráfico 11 – Porcentagem das idades dos alunos que freqüentaram o Alfa-Vida em 1996 .....	71
Gráfico 12 – Porcentagem do número de mulheres matriculadas no Alfa-Vida em 1996 .....	71
Gráfico 13 – Porcentagem dos alunos desistentes em 1997 .....	73

---

## INTRODUÇÃO

### BUSCANDO PISTAS, INDÍCIOS, SINAIS...

*Um condutor de camelos perdeu o seu camelo e, encontrando um homem, perguntou-lhe:*

— *Acaso, o senhor não encontrou um camelo extraviado?*

*O homem respondeu:*

— *Não é um camelo cego do olho esquerdo?*

— *Sim.*

— *Que perdeu o dente de cima?*

— *Sim.*

— *Que mancava da pata esquerda traseira?*

— *Sim!*

— *Que carregava milho de um lado e mel de outro?*

— *Sim! O senhor não precisa apresentar mais detalhes. É esse exatamente o camelo que procuro. Estou com pressa. Onde o senhor o viu?*

— *Eu não vi camelo nenhum, respondeu o homem.*

— *O senhor não o viu? E como pôde descrevê-lo tão detalhadamente?*

— *Porque sei me servir dos olhos para observar as coisas. A maioria das pessoas tem olhos que não lhes servem de nada.*

*Eu sabia que um camelo havia passado, porque vi os seus rastros. Sabia que mancava da pata esquerda traseira pelas marcas diferentes deixadas no chão do lado esquerdo. Sabia que era cego de um olho porque só pastou a erva do lado direito do caminho. Sabia que perdeu um dente de cima porque deixou falhas nas raízes que mordeu. Notei que aves comiam os grãos de milho que foram caindo do lado esquerdo. Sei que o mel escorreu do lado direito porque observei muitas moscas juntas desse lado.*

*Sei tudo sobre o seu camelo, mas não o vi.*

(O camelo extraviado - autor Mark Twain)

Ainda quando trabalhava como professora de jovens e adultos no Curso Alfa-Vida,<sup>1</sup> conheci esse texto de Mark Twain, o qual era utilizado por mim para mostrar aos alunos que é preciso estar atento aos acontecimentos e que também é preciso interpretar o mundo; não basta ter olhos, tem que se fazer uso deles.

<sup>1</sup> Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos - Alfa-Vida, Curso Supletivo, Suplência I. Esse Curso é mantido pela Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP.

Posteriormente, já fazendo as disciplinas do Mestrado, especificamente: Paradigmas do Conhecimento, conheci a obra de Carlo Ginzburg.<sup>2</sup> “Mitos Emblemas Sinais”,<sup>3</sup> na qual Ginzburg, a partir de Freud, de Sherlock Holmes e do crítico de arte Morelli, constrói o paradigma de um “saber indiciário” – um método de conhecimento no qual a ênfase está na observação do pormenor revelador, nos detalhes negligenciáveis. E esse método é aplicado a sete ensaios aparentemente díspares que compõem o referido livro: Feitiçaria e Piedade Popular – Notas sobre um processo modenense de 1519; De A. Warburg a E. H. Gombrich – Notas sobre um problema de método; O alto e o baixo – O tema do conhecimento proibido nos séculos XVI e XVII; Ticiano, Ovídio e os códigos da figuração erótica no século XVI; Sinais – Raízes de um paradigma Indiciário; Mitologia germânica e nazismo – Sobre um velho livro de Georges Dumézil; e, Freud, o homem dos lobos e os lobisomens.

Ginzburg atua como um detetive à procura desses pormenores reveladores e os resultados confirmam que o conhecimento está nas entrelinhas, como por exemplo: nas pontas dos dedos – nas impressões digitais (identificação pessoal), na forma de desenhar os lóbulos das orelhas e as unhas (identificação de uma obra de arte); etc.; mais do que na dedução.

Em “Sinais – Raízes de um paradigma indiciário” (pág. 143), o autor começa o texto usando uma frase de A. Warburg: *Deus está no particular.*

E, escreve sobre esse paradigma:

*Nessas páginas tentarei mostrar como por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”.*

Tentando não entrar na “aridez do racionalismo” e nem nos “pântanos do irracionalismo”, fiquei fascinada pelo paradigma indiciário. Acho que ele se torna importante para pesquisa em educação (nas ciências sociais de uma forma geral), pois auxilia a captar as especificidades dessa área.

<sup>2</sup> Carlo Ginzburg é natural de Turim na Itália. É hoje um dos maiores historiadores da Europa, é autor também de: “O queijo e os vermes” e “Os andarilhos do bem” que foram lançados no Brasil pela Companhia das Letras.

<sup>3</sup> Esse livro reúne ensaios escritos por Ginzburg entre 1961 e 1986.

Assim, depois de passar por alguns encantos e desencantos durante o desenvolvimento do Programa de Mestrado, e, chegado o momento de começar a escrever a Dissertação, busquei, lá no fundo do meu inconsciente, lá nas entranhas, as idéias “detetivescas” de Ginzburg e resolvi transformar-me num Sherlock Holmes feminino e buscar sinais que revelassem a trajetória percorrida por educadores de jovens e adultos submetidos a um processo de educação continuada em serviço.

Essas idéias surgiram num sábado nublado e frio do verão de 1998. Depois de muito pensar, “Mitos Emblemas Sinais” reapareceu à minha mente e não conseguia pensar em outra coisa, até que peguei uma folha de papel, um lápis e comecei a dar asas à imaginação.

Desse modo, pela primeira vez desde que me embrenhei neste trabalho de redação, consegui escrever como se eu tivesse me libertado de alguma coisa. Sentia-me solta como um passarinho que acabara de se libertar e planava suavemente pelos ares, tendo como companheira a imensidão do universo.

Confesso que chorei nesse momento. As lágrimas mancharam os meus primeiros manuscritos e também marcaram os passos iniciais de um longo caminho que acabara de ser desvelado no meu pensamento e no meu coração. Eram lágrimas de alegria, por perceber que eu era capaz. Assim, dessa forma idiossincrática, este meu trabalho foi materializando-se em minha mente e, a partir desse instante, comecei a delinear a estrutura do trabalho. As idéias foram ganhando vida e tornaram-se reais para mim.

Eu desejei tanto esse momento, e, de repente, como um “estalo”, uma “luz divina”, aconteceu...

A partir daí eu percebi que boa parte da minha Dissertação já estava pronta, que os trabalhos feitos para as disciplinas poderiam ser reelaborados e aproveitados,<sup>4</sup> e que todo o material de campo coletado por mim era de grande valia, pois já tinha relatórios dos professores, questionários e outros documentos preciosos. Era uma questão de aprofundar um pouco mais a pesquisa e analisar os dados coletados.

Até então, esse material todo não tinha significação para mim.

---

<sup>4</sup> Apenas um dos trabalhos elaborados para as disciplinas permaneceu no texto final da Dissertação. Os demais fizeram parte do Exame de Qualificação, mas resolvi excluí-los. No entanto, foram importantes como exercício de aprendizagem. A exclusão de um deveu-se à sugestão da Banca de Qualificação e um outro ao meu entendimento de que fugia um pouco do propósito desta pesquisa.

Ao começar a escrever esta introdução, pensei em fazê-la de maneira a prender a atenção e a envolver os meus possíveis leitores, e por acreditar que é relatando as nossas emoções que conseguimos ser verdadeiros e externar nossos mais nobres sentimentos, mesmo correndo o risco de ser melodramática, eu arrisquei e ousei.

## O PORQUÊ DA PESQUISA

Após ter participado durante cinco anos de um processo de formação continuada em serviço e construído a minha ação docente a partir de conhecimentos adquiridos na interação com colegas professores que participavam também dessa formação, surgiu-me a indagação: por que a minha experiência de formação profissional faz-me entender uma coisa – a literatura educacional atual confirma as minhas hipóteses, ao enfatizar a importância da formação continuada como um processo de construção de conhecimento contínuo – enquanto outros professores, que têm oportunidade de participar de um processo assim, não conseguem reconhecer essa importância?<sup>5</sup>

A princípio, no meu entender, se os professores pudessem optar, prefeririam usar o tempo da formação em serviço com os alunos na escola, pois poderia ser mais produtivo insistir na reprodução/repetição pura e simples.

Foi a partir dessa indagação que surgiu o meu projeto de pesquisa. Assim fui buscar elementos que evidenciassem (ou não) esse meu questionamento e, ao analisar alguns dados, construí hipóteses e arrisquei algumas conclusões que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

## OBJETIVO

Esta pesquisa teve como objetivo geral:

---

<sup>5</sup> Ao final da pesquisa fiquei convencida que os professores reconhecem essa importância sim. Eles apenas gostariam de algumas alterações no processo das reuniões.

- investigar como se configura o espaço de formação profissional de um grupo de professores que atua e/ou atuou na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP, e que participa/participou de um processo de formação continuada em serviço.

## PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é um estudo de caso, conseqüentemente, inserindo-se no âmbito de estudos qualitativos que têm como características principais as seguintes: sua fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador o seu principal instrumento de coleta de dados; os dados coletados são predominantemente qualitativos; a preocupação maior é com o processo e não com o produto final; são focos de atenção especial o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; a análise dos dados tende a caminhar para um processo indutivo. (ANDRÉ, In LÜDKE & ANDRÉ, 1986:11-13).

Segundo essa autora, (pág. 17),

*O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou outras situações. (Grifo da autora).*

Ainda, segundo André, os estudos de caso têm como características fundamentais:

*(...) visam à descoberta; (...) enfatizam a “interpretação em contexto”; (...) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; (...) usam uma variedade de fontes de informação; (...) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; (...) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (págs. 18-19-20).*

Para dar suporte epistemológico ao trabalho, usei referencial teórico sobre o assunto do tema da pesquisa, sendo que cada passo determinou se esse referencial necessitava ser ampliado.

A opção por trabalhar com trajetórias profissionais surgiu após a reconstrução mental e, posteriormente, da materialização no papel da minha própria trajetória profissional no âmbito da educação. Esse exercício, que acabou fazendo parte deste trabalho, abriu caminho para a investigação de outras trajetórias de educadores de jovens e adultos.

Os procedimentos constaram de: análise de bibliografia concernente ao tema, entrevistas semi-estruturadas; questionários; observação participante; análise documental; análise de relatórios e avaliações feitas pelos professores pesquisados.

Com as idéias Ginzburgianas na cabeça e com muita vontade fui buscando pistas, indícios, sinais ... para assim reconstruir as trajetórias. Para isso utilizei os seguintes indicadores de análise:

- Qual a formação profissional desses professores?
- Que tipo de experiência profissional possuem?
- Como ingressaram na Educação de Jovens e Adultos?
- Que tipo de dificuldade encontraram ao ingressar?
- Quais as formas de superação dessas dificuldades?
- Qual a importância das reuniões no processo de formação?
- Qual o perfil do educador de jovens e adultos do Curso Alfa-Vida?
- Quais os encantos e desencantos no processo de Educação de Jovens e Adultos?

Não tive dificuldade de reconstruir a minha trajetória profissional. Foi só buscar fatos na memória e nos meus escritos. No entanto, não foi um trabalho fácil percorrer o caminho de formação de alguns dos meus colegas professores. Tive que buscar, nas entrelinhas das entrevistas e dos questionários, pormenores que evidenciassem (ou não) a importância desse processo de formação em serviço (na ação) e a constatação que esse é um espaço privilegiado na formação desse professor juntamente com sua prática em sala de aula.

Assim, mesmo tendo depoimentos de professores que não viam importância nas reuniões pedagógicas, encontrei fortes indícios de que esses professores constituem-se para essa tarefa na interação e na troca de experiência entre os colegas professores e coordenadores.

O meu fascínio pelo paradigma indiciário descrito por Ginzburg deve-se ao fato de que em Educação (ou de uma maneira mais ampla – nas Ciências Sociais) há certas situações que não se repetem. São momentos únicos, dotados de muita singularidade. Não são passíveis de repetição mecânica. A cada vez que se tenta repetir uma situação em educação, algo novo aparecerá e, com certeza, enriquecerá aquele momento primeiro, irrepetível.

Mas, mesmo assim, ainda hoje – às vésperas do Terceiro Milênio – algumas pessoas continuam admitindo que:

*Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente. (Chalmers, 1993:23).*

Segundo Chalmers essa é *uma concepção de senso comum da ciência amplamente aceita.*

Nessa perspectiva de ciência o que importa são os resultados obtidos. Assim o professor e o pesquisador que têm essa concepção de ciência desenvolvem o seu ensino e sua pesquisa com esse tipo de embasamento: positivista. Dessa forma surge a dicotomia teoria-prática e também a figura do especialista, como sendo aquela figura importante que sabe fazer ciência. A ciência não pode ser desempenhada por “qualquer um”, somente pelo cientista/pesquisador qualificado.

É preciso romper com essa idéia positivista de fazer ciência para conseguirmos avançar no âmbito educacional. Teóricos das mudanças científicas como Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Toulmin, Chalmers, Popper, dentre outros, já afirmaram que não há observação neutra dos fenômenos. O pesquisador acredita no que acredita de acordo com suas concepções, suas crenças.

Chalmers, no final do seu livro – “O que é ciência afinal?” – esclarece:

*A estrutura de grande parte dos argumentos desse livro foi de desenvolver relatos do tipo de coisa que é a física e testá-los no confronto da física real. Diante dessa consideração sugiro que a pergunta que constitui o título desse livro é enganosa e arrogante. Ela supõe que exista uma única categoria “ciência” e implica que várias áreas do conhecimento, a física, a biologia, a história, a sociologia e assim por diante se encaixam ou não nessa categoria. Não sei como se poderia estabelecer ou defender uma caracterização tão geral de ciência. Os filósofos não têm recursos que os habilitem a legislar a respeito dos critérios que precisam ser satisfeitos para que uma área do conhecimento seja considerada aceitável ou “científica”. Cada área do conhecimento pode ser analisada por aquilo que é. Ou seja, podemos investigar quais são os seus objetivos – que podem ser diferentes daquilo que geralmente se consideram ser seus objetivos – ou representá-los como tais, e podemos investigar os*

*meios usados para conseguir estes objetivos e o grau de sucesso conseguido. Não se segue disso que nenhuma área do conhecimento possa ser criticada. Podemos tentar qualquer área do conhecimento criticando os seus objetivos, criticando a propriedade dos métodos usados para atingir esses objetivos, confrontando-a com meios alternativos e superiores de atingir os mesmos objetivos e assim por diante. Desse ponto de vista não precisamos de uma categoria geral "ciências", em relação à qual alguma área do conhecimento pode ser aclamada como ciência ou difamada como não sendo ciência. (Chalmers, 1993:211).*

A posição de Chalmers é relativista.<sup>6</sup> Mas, o que ele procura combater é o que chama de “ideologia da ciência”, isto é, só tem crédito aquilo que foi obtido pelo método científico, aquilo que é científico. Assim, segundo ele:

*Essa ideologia envolve o uso do conceito dúbio de ciência e o conceito igualmente dúbio de verdade, freqüentemente associado a ele, geralmente na defesa de posições conservadoras. Por exemplo, encontramos o tipo de psicologia behaviorista que trata as pessoas como se fossem máquinas e o uso amplo de resultados de estudo de Q.I. em nosso sistema educacional defendidos em nome da ciência. Corpos de conhecimentos como esses são defendidos afirmando-se ou implicando-se que foram adquiridos por meio do “método científico” e que devem, portanto, ser meritórios. Não é somente a direita política que utiliza as categorias da ciência e do método científico dessa forma. Encontra-se freqüentemente marxista fazendo uso deles para defender a afirmação de que o materialismo histórico é uma ciência. As categorias gerais de ciência e de método científico são usadas também para excluir ou suprimir áreas de estudo. (214-215).*

Hoje, no meu entender, temos que desfrutar dos conhecimentos dos teóricos citados anteriormente e também continuar buscando contribuições de estudiosos que têm uma visão mais avançada de ciência, como o próprio Carlo Ginzburg, Boaventura Souza Santos, Jürgen Habermas e outros.

Em educação não é a quantidade de dados, mas sim a qualidade desses dados e sua relação com o processo educativo que são relevantes. Os dados quantitativos são importantes quando ajudam na interpretação do processo.

Destaco o paradigma indiciário também por possibilitar ao pesquisador encantar-se, maravilhar-se, transformar-se num detetive... enfim, por constituir-se numa maneira *sui generis* de pesquisar, na qual o mais importante encontra-se em lugares imperceptíveis a olhos desatentos.

---

<sup>6</sup> Segundo Chalmers (1993:138-139): *O relativista nega que haja um padrão de racionalidade universal não-histórico, em relação ao qual possa julgar que uma teoria é melhor que outra. Aquilo que é considerado como melhor ou pior em relação às teorias científicas variará de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade. O objetivo da busca do conhecimento dependerá do que é importante ou daquilo que é valorizado pelo indivíduo ou comunidade em questão. Por exemplo, o controle material sobre a natureza receberá um alto status entre as sociedades capitalistas do Ocidente, tipicamente, mas receberá um status baixo numa cultura em que o conhecimento é projetado para produzir sentimentos de contentamento ou de paz. (Grifos do autor).*

Dewey, em 1916,<sup>7</sup> já havia escrito: *Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito* (Democracia e Educação, 1959:167).

Concluindo o relato dos procedimentos teóricos-metodológicos utilizados nesta pesquisa, eu diria que: foi buscando indícios, foi pensando, foi refletindo, foi abalando minhas bases teóricas, foi construindo hipóteses, foi enriquecendo-me com leituras... é que cheguei aos resultados aqui apresentados. E, com certeza, a realização deste trabalho tem-me proporcionado a capacidade de reflexão e tem recompensado o meu espírito.

## PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Este trabalho tem a seguinte estrutura: introdução, três capítulos e considerações finais.

O Capítulo I, intitulado “Perspectivas Diferenciadas de Formação de Professores”, consiste de uma apreciação dos “modelos” de formação de professores. Explicito a idéia do professor como prático reflexivo, uma vez que parece ser esse o tipo de profissional exigido na atualidade e também para o futuro próximo. Entrando na formação em serviço, procuro pontuar a importância da educação continuada para, em seguida, analisar alguns termos e concepções subjacentes e/ou implicados nesse contexto, e, assim, chegar a uma definição passível de ser por mim assumida. Fui buscar na história a origem desses termos mas, em função do meu “olhar”, busquei levar em conta o significado das palavras envolvidas. Discuto, ainda, a realidade da formação inicial e continuada dos professores brasileiros e chego a uma conclusão nada animadora.

No Capítulo II – “A Educação de Jovens e Adultos” – começo fazendo uma radiografia da situação atual sobre o analfabetismo, busco entender quem é esse jovem e adulto que está na escola, em seguida faço uma análise da Lei 9394/96 no que se refere a esse tipo de educação. Faço, ainda, um relato histórico do Curso Alfa-Vida começando no ano de 1989, quando de sua gênese, e terminando a apreciação em meados de 1998 para poder concluir esta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Data da elaboração do livro: Democracia e Educação (conforme consta na tradução utilizada – 1959).

O Capítulo III é intitulado: “Trajetórias”. Nesse capítulo descrevo a minha trajetória profissional, e a dos educadores – sujeitos desta pesquisa – procurando encontrar elementos, ou mesmo pistas, que evidenciassem (ou não) se esse processo de educação continuada em serviço contribuía/contribui para a formação profissional de educadores de jovens e adultos. Ao descrever as trajetórias faço comentários e vou tentando desenhar um perfil diferente para essas reuniões pedagógicas, das quais, os professores pesquisados participavam/participam. Nessa parte, mais uma vez, explico a importância de uma formação voltada para um processo reflexivo e para a prática da pesquisa no desenrolar da ação educativa à guisa de obter-se um trabalho mais eficiente/competente/interessante/diferenciado, e, conseqüentemente, não cair na rotina e na “mesmice” com tanta facilidade como vem acontecendo com os encontros realizados no Alfa-Vida ao longo de sua existência.

As considerações finais encerram a exposição deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.*  
(Nóvoa, 1992b:25).

O objetivo deste capítulo é refletir sobre alguns “modelos” de formação de professores que vêm sendo adotados; explicitar a idéia de professor reflexivo e professor pesquisador – pesquisa-ação – tão importantes nos dias de hoje para possibilitar a compreensão de aspectos do ato pedagógico e a melhoria do ensino; enfatizar a importância da educação continuada; citar algumas características das Conferências Internacionais de Educação de Adultos para buscar a gênese dos termos: continuada e permanente; explicitar algumas definições dos termos e expressões: educação/formação continuada e/ou educação/formação permanente encontrados na literatura pesquisada, apontando sintonias ou diferenças entre eles. Além disso, busco questionar o tipo de “ajuda pedagógica” que tem sido oferecida aos professores, no contexto de análise da situação atual do professorado no Brasil.

Os assuntos que serão tratados neste capítulo não esgotam as reflexões e discussões possíveis. É uma tentativa de mostrar alguns caminhos e de suscitar novas questões. Não poderia querer dar conta dessa problemática devido à limitação deste trabalho e também dada a complexidade em que se encontra atualmente a formação de professores no Brasil e no mundo.

## A RACIONALIDADE TÉCNICA

Um dos pressupostos difundidos nas instituições de formação de professores – apoiados no modelo da racionalidade técnica – é que o conhecimento ali adquirido prepara os alunos (futuros professores) para os problemas e exigências encontradas no cotidiano das salas de aula.

A insuficiência desse pressuposto pode ser demonstrada pela lembrança de como foram os nossos primeiros dias de docência: muita teoria, estratégias e um conjunto de técnicas. Mas o que fazer na prática com toda essa “bagagem acadêmica”, diante dos problemas reais do cotidiano da classe?

Creio que a articulação da teoria com a prática, aliada a outros procedimentos, nos tem ensinado a lidar com as diversidades que encontramos no dia-a-dia da educação. Essas iniciativas tornam-se indispensáveis para um trabalho consistente e conseqüente. Ao articularmos teoria e prática, refletimos na e sobre a ação (Schön, 1983) e essa é uma das formas de construirmos nossa identidade profissional.

No modelo da racionalidade técnica, subjacente à concepção de formação de professores, está o modelo do professor técnico. De acordo com esse modelo, o profissional adquire a teoria, em seguida os procedimentos metodológicos e só depois de vencidas essas etapas poderá aplicar, na prática (estágios), o que foi aprendido.

Nas últimas décadas, tem sido esse o modelo que predomina na grande maioria dos cursos de formação e que traz como conseqüência o cultivo da dicotomia teoria-prática ao invés da sua articulação tão desejável. Nessa concepção o profissional da educação é decididamente um técnico que aprende receitas prontas e deve aplicá-las a situações-problemas.

Ora, se o professor lida com situações singulares, as receitas não podem dar conta da realidade diversificada. A sua função precisa ir muito além de mero reprodutor de modelos.

Como conseqüência do modelo da racionalidade técnica, encontramos concepções simplistas ou ambientalistas dos processos de ensino que, via de regra, têm dado ênfase ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado e à utilização de técnicas na sala de aula para “transmitir”, “passar”, “transferir” esses conhecimentos dos professores (detentores do saber) para os alunos (tábulas rasas).

Em síntese, nessa visão, para ensinar, o professor deverá apenas saber a matéria e usar uma metodologia eficiente (Carvalho & Gil-Pérez, 1995).

Segundo Chassot (1996),

*... com os diversificados meios de comunicação, particularmente os fantásticos recursos de multimídia, que já podem ser acessados por muitos estudantes, o conhecimento é algo que está cada vez mais acessível. Por seu lado, é preciso ter presente o exponencial crescimento destes conhecimentos (em 1995, a cada 45 minutos se produziu conhecimentos equivalentes a uma Enciclopédia Britânica), o que impede qualquer pretensão de alguém conhecer tudo, mesmo da área ou da sub-área na qual é especialista. No entanto, minhas sempre renovadas críticas são para a quantidade e a qualidade daquilo que se ensina. Pelo volume de informações que exigimos de nossos alunos e de nossas alunas, podemos avaliar quanto eles e elas facilmente esqueceram o que nós ensinamos.*

Chassot deixa claro que aquele tipo de professor informador está com seus dias contados, pois será facilmente substituído pelos recursos da multimídia. E esses recursos desempenharão essa tarefa de uma maneira muito mais interessante e atraente para o aluno.

No entanto, sempre haverá lugar e importância para o professor formador, o qual é insubstituível e necessário. Mas, como obter esse profissional tão desejado? É o que tentarei responder em seguida ao abordar perspectivas inovadoras na formação de professores.

## A RACIONALIDADE PRÁTICA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA, E/OU RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA

A declarada insuficiência do modelo da racionalidade técnica tem dado margem ao surgimento de propostas alternativas de formação de professores. Assim, nessa nova perspectiva, temos por exemplo: a **epistemologia da prática** (Schön, 1983), ou a **racionalidade prática** (Pérez Gómez, 1992b), que propõe uma “inversão” no ponto de partida da formação docente, pois, segundo os autores, é na prática que o professor pode sentir os problemas, e, a partir daí, analisá-los e interpretá-los singularmente.

Ainda poderíamos incluir também a **racionalidade emancipatória** (Saul, 1998, Giroux, 1983 e outros). Saul diz que essa racionalidade é apoiada na “teoria crítica” (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas). Segundo essa autora:

*A racionalidade emancipatória toma como centrais os princípios de crítica e acção. O seu objectivo é criticar aquilo que é restrito e opressor dando atenção, ao mesmo tempo, às questões de liberdade e bem estar. Essa racionalidade dá destaque à capacidade de pensar criticamente e reflectir sobre a sua génese histórica, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensamento.*<sup>8</sup>

Henry Giroux, (1983<sup>9</sup> Apud, Saul, 1998:154) nos dá outros esclarecimentos importantes ao definir *reflexão crítica* no âmbito da racionalidade emancipatória, como sendo:

*Mais especificamente, a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objectivo romper a ideologia 'congelada' que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. De forma semelhante, a racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na auto-reflexão com acção social que visa criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienantes e não exploradas existem. Isso sugere uma visão da educação para a cidadania.*

Nessas concepções, a formação docente tem como alicerce a prática, pois é na diversidade encontrada no cotidiano escolar que se articula a teoria, de forma a subsidiar e dar suporte epistemológico às decisões que devem ser tomadas. A teoria não é relegada a segundo plano nessa visão, pelo contrário, continua sendo de suma importância, contudo, o que propicia um trabalho conseqüente é a superação da tradicional separação/dissociação teoria-prática.

Esses estudos sobre formação de professores têm dado ênfase à *pessoa do professor*; aspecto que não aparecia nos períodos anteriores à década de 80. Segundo Nóvoa (1992a), esse redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação tem início com a obra de Ada Abraham, intitulada: “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984. A partir dessa publicação, no dizer do referido autor, é *que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos (...) sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.* (pág. 15).

Assim como na formação inicial de nível médio e/ou na graduação, a formação continuada, em serviço, deve fundar-se: na epistemologia da prática, ou na racionalidade prática, ou na racionalidade emancipatória, ou ainda em outras concepções/denominações

<sup>8</sup> Alguns textos usados neste trabalho foram retirados de livros publicados em Portugal e conseqüentemente algumas palavras são grafadas de forma um pouco diferente da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil.

<sup>9</sup> GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

progressistas que não abordei neste trabalho. Pois é na prática, como já afirmei anteriormente, que encontramos as questões singulares do cotidiano.

No campo educacional, vários termos já foram utilizados para “formar” os professores em serviço: ‘reciclagem’, ‘treinamento’, ‘atualização’, ‘aperfeiçoamento’, ‘capacitação’ e, ultimamente, também passaram a ser usadas as expressões ‘capacitação participativa’, ‘educação/formação continuada’ ou ainda ‘formação/educação permanente’. Marcelo Garcia (1992b:55) tem proposto a expressão “desenvolvimento profissional” que, ao meu ver, é bem mais expressiva e interessante que as denominações anteriores, uma vez que o termo *desenvolvimento* pressupõe a idéia de evolução e continuidade.

Tanto na epistemologia da prática, como na racionalidade prática, quanto na racionalidade emancipatória, a reflexão tem papel destacado. Eis algumas definições de reflexão importantes para compreensão do sentido e do significado desse termo, usual no âmbito pedagógico.

Segundo Pérez Gómez (1992b:103): *A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.*

O papel do professor, nesses termos, na prática educativa, é o de mediador, estimulador, articulador, reforçador, problematizador e questionador do conhecimento.

A propriedade com que se passa a usar “reflexão” é assim explicitada:

*A reflexão é no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.* (Alarcão, 1996:175).

Para Alarcão, ser reflexivo *é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.*

Refletindo sobre as palavras da referida autora, questionei-me: será que a tarefa diária dos professores é carregada de sentido?

Acredito que, com a intensificação de tarefas, o professor, mecanizado na sua rotina, desvia-se da reflexão e desvirtua a utilização do seu tempo, gerando inseguranças em relação às suas próprias competências.

Sobre tais questões, vale incluir o que Alarcão (1996:175) afirma:

*... o acto de rotina, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une cognição e afectividade num acto específico, próprio ao ser humano. (O Grifo é meu).*

Momentos de reflexão envolvidos na rotina do tempo do professor juntamente com a prática de pesquisa-ação podem ser a saída possível para uma prática pedagógica melhor e mais adequada às necessidades formativas dos alunos.

A rotina pode ser inevitável, mas a sobrecarga não o é. Sobre a intensificação do trabalho dos professores, Apple & Jungck, (1990:156<sup>10</sup> apud Nóvoa,1992b:24) afirmam:

*A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos: obriga os professores a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (...) é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.*

Nóvoa (1992b:24) atribui a submissão dos professores a pelo menos dois elementos aqui apontados como geradores de tensão e mal-estar entre eles próprios:

*Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currícula e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublima as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades.*

Além desses aspectos citados por Nóvoa, somam-se ainda, no caso brasileiro, as condições em que o professor é contratado e assalariado. Quando o professor é contratado por hora-aula (de 45 a 50 minutos), como tempo cronologicamente computado da presença do professor junto aos seus alunos, está-se negando a esse professor o pagamento do tempo em que ele trabalha para o aluno, embora distante dele.

Em geral, o tempo valorizado no contrato é o tempo com o aluno em sala de aula. Essa concepção reforça a idéia do professor executor, aquele que não precisa dispor de tempo para refletir. É lamentável tal distorção, pois é refletindo, pesquisando, adquirindo conhecimentos teóricos, adquirindo experiência prática que se constroem projetos e constrói-se um profissional comprometido social e politicamente.

Ainda, quando o tempo para reflexão é previsto, ele deve ser usado exclusivamente para esse fim, e, não gasto também em tarefas burocráticas e/ou administrativas.

É por intermédio da reflexão que se procura ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, podendo ser este tipo de pensamento considerado um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Contudo, algumas condições são vitais para seu exercício (do professor e do contexto em que ele se encontra): os professores precisam lutar para que se criem as condições de disponibilidade de tempo de construção e vivenciá-lo apaixonada e integralmente. Esse tempo é tão importante quanto o trabalho com o aluno, pois é pela intermediação do professor reflexivo/pesquisador que as condições de sala de aula podem melhorar de qualidade.

Para Freire (1979),

*A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (...) É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxes.*

Junot Cornélio Matos (1998:277-306), em seu texto: *Professor reflexivo? Apontamentos para o debate*, procura conceituar reflexão e, para isso, busca na história filosófica os vários significados desse termo. Ele conclui seu relato argumentando que depois de ter feito essa busca histórica, o conceito de professor reflexivo mostrou-se:

*... que se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. Cremos como válida toda busca de alternativas que vá ao encontro de uma problemática tão séria e urgente quanto essa. Porém, ainda assim, fica o registro do desconforto inicial para com essa explosão de nomes atribuídos às diferentes experiências de formação de professor.*

No meu entender, as preocupações do autor são pertinentes e merecem aprofundamento, no entanto, parece ser essa uma saída para buscarmos um profissional com condições de enfrentar os desafios do próximo milênio. Os riscos existem. Necessitamos *caminhar cuidadosos e atentos às questões mais fundamentais para não nos perdermos num emaranhado de definições.* (p. 302).

---

<sup>10</sup> APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. Revista de Educación, 291, pp. 149-172.

## O PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO E COMO PESQUISADOR

A idéia de professor reflexivo surgiu no início deste século. Dewey<sup>11</sup> foi um dos primeiros teóricos em educação a apregoar e a encarar os professores como práticos reflexivos; como profissionais que poderiam desempenhar papéis ativos no ensino. Publicou, nos Estados Unidos, a obra intitulada “How we think”<sup>12</sup> (1910), na qual faz distinção entre ação rotineira e ação reflexiva.

Para ele, a ação reflexiva é aquela que envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou prática, à luz dos argumentos que a suportam e das futuras conseqüências que essa ação terá. (Dewey, 1959:18).

A reflexão para Dewey não é um processo rígido que segue determinados passos ou procedimentos, mas é um processo que envolve uma maneira global de encarar e responder aos problemas do ensino, que envolve mais do que lógica e razão, envolvendo sobretudo *intuição, emoção e paixão*. (Zeichner, 1993:18).

A reflexão não é passível de realização através de um conjunto de técnicas, receitas prontas ou conclusões extremadas que os professores podem adquirir e praticar posteriormente. São indícios, pistas, sinais que os professores vão encontrando que, somados à prática individual e à sua história de vida, tornam-se importantes subsídios para a caminhada árdua e longa do professor.

Aliado a tudo isso, o professor depende também de sua formação teórico-epistemológica para desenvolver e produzir uma ação docente diferente. É essa formação teórico-epistemológica que deve permear os conhecimentos tácitos dos professores e redimensioná-los produzindo, assim, uma prática refletida.

Dewey enfatiza três atitudes<sup>13</sup> que são essenciais para o desenvolvimento de uma prática reflexiva:

<sup>11</sup> Segundo Schön (1992) as origens de uma prática reflexiva devem-se e podem ser encontradas também nas obras de escritores como: Léon Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein, David Hawkins, Montessori, Froebel, Pestalozzi; e mesmo na obra: *Emílio* de Rousseau.

<sup>12</sup> DEWEY, J. How we Think. Boston. Heath & Co. Publishers, 1910. A segunda edição é datada de 1933.

<sup>13</sup> Encontrei termos e expressões diferentes nas traduções dessas atitudes, tais como: **Espírito Aberto, De todo o coração e Responsabilidade** (Dewey, “Como Pensamos ...” 1959:39, 40 e 41. Tradução de Haydée de Camargo Campos); **Abertura de Espírito, Responsabilidade e Empenhamento** (Lalanda e Abrantes. In:

- *mentalidade aberta;*
- *responsabilidade;*
- *entusiasmo.*

As críticas ao trabalho de Dewey são, em parte, por ele pouco ter considerado as condições sociais e políticas que estão imbricadas na ação docente. No entanto, a minha admiração e respeito ao seu trabalho devem-se ao fato de ele ter lançado as bases teóricas para o ensino reflexivo. Cabe a outros estudiosos debruçarem-se sobre os pontos obscuros e buscarem saídas para esse labirinto em que nos encontramos no que tange à formação do profissional docente.

Atualmente, autores como Schön (1983, 1992), Zeichner (1992, 1993, 1997, 1998), Alarcão (Org. 1996), Nóvoa (Coord. 1992b), dentre outros, estão trabalhando com a idéia de professores reflexivos, inspirados no próprio Dewey e divulgando sua produção.

O pensamento reflexivo não se dá espontaneamente, por conseguinte deve ser trabalhado para constituir-se como tal, conforme mencionado anteriormente. No meu entender, um professor é reflexivo quando manifesta ou assume algumas posições/concepções tais como:

- discute sobre o papel social da educação, tendo como princípio pensar a prática educativa;
- questiona as metas de seu trabalho, os valores que o fundamentam, seus pressupostos básicos;
- persegue uma visão interdisciplinar;
- deixa de transmitir e passa a mediar, problematizar, reforçar, questionar e estimular a aquisição de conhecimento;
- considera o aluno um sujeito ativo;
- leva em conta os conhecimentos prévios que o aluno possui;
- usa a avaliação como diagnose/prognose;
- constrói sua autonomia no trabalho com o conhecimento;
- intenciona uma visão de realidade numa perspectiva de totalidade;
- registra sua ação para refletir sobre ela;

---

Alarcão, 1996:52); **Mentalidade Aberta, Responsabilidade e Entusiasmo** (Marcelo Garcia. In: Nóvoa 1992b:62); e, **Abertura de Espírito, Responsabilidade e Sinceridade** (Zeichner, 1993:18). Diante de tanta diversidade optei pela denominação usada por Marcelo Garcia, mas entendo que todas remetem a um mesmo sentido.

- busca formas de imbricação teoria-prática;
- dispõe-se a desenvolver processos coletivos de reflexão sobre suas ações, as de seus pares e sobre o contexto em que estas se desenvolvem;
- institui um processo emancipatório do ser humano com sua ação, tomando o conhecimento como forma de não só problematizar mas de transformar o real e;
- manifesta mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo<sup>14</sup> para fazer tudo isso.

Sem essas características, no meu entender, a prática docente torna-se e apresenta-se rotineira, sem ter ultrapassado ainda as barreiras do pensamento heterônomo para chegar à prática reflexiva.

Um professor reflexivo não se contenta com respostas prontas, está sempre investigando, indagando a si próprio “os porquês” das coisas e quais as suas conseqüências. É assim que evidencia ser capaz de desenvolver processos cognitivos; capaz de analisar. Mostra-se competente não só para examinar conseqüências sociais e políticas da ação pedagógica, mas também para investigar e analisar a sua própria prática.

Autores como: Carr e Kemmis (1988), Elliott (1990, 1991, 1998), Maldaner (1997), Mediano (1993), Pereira (1998), Shulman (1989), Stenhouse (1996), Zeichner (1992, 1993, 1997, 1998), dentre outros, têm apostado na pesquisa-ação de profissionais da educação como forma de melhoria da qualidade do ensino. Nessa outra perspectiva – pesquisa-ação/investigação-ação – a formação inicial e continuada de professores assume feições diferentes das usuais.

Segundo Elliott (1998:137),

*A idéia de professores como pesquisadores emergiu, na Inglaterra, aproximadamente há 30 anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu foco era currículo e mudança pedagógica direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica. A idéia recebeu sua mais articulada expressão no projeto da School Councils Humanities Project (1967-72), sob a direção de Lawrence Stenhouse.*

Nesse contexto, segundo esse autor, foi a *colaboração* e a *negociação* entre os especialistas e os professores que deu origem ao que mais tarde ficou conhecido como *pesquisa-ação*.

<sup>14</sup> Referência às três atitudes reflexivas defendidas por Dewey.

Esse movimento em prol da pesquisa-ação é hoje bastante difundido em países como a Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e EUA. Nos últimos anos essa perspectiva também tem sido considerada no Brasil, principalmente, por aqueles que desejam mudar o perfil da formação de professores e que também desejam implantar processos de formação continuada desses profissionais (Pereira, 1998:153-154).

No meu entender, se a escola quiser formar cidadãos participativos e felizes, com certeza, ela necessitará de um professor com perfil diferente desse que temos, devendo priorizar a formação de professores reflexivos e também propiciar condições para a realização da pesquisa-ação. As duas práticas se completam. Não devemos pensar só em professor reflexivo, nem só em professor pesquisador, mas, nessas práticas aliadas a outras formas de enriquecimento profissional, como elementos de um *todo*. Acredito que não é abandonando totalmente o “velho” que conseguiremos dar o salto que precisamos para o futuro.

Um professor reflexivo, quando começa a investigar a sua prática, sente necessidade da teoria para alicerçar a sua ação observada e também para subsidiar as descobertas da investigação que realiza. A partir do momento em que o professor passa a ser um investigador, ele deixa de ser um simples consumidor de conhecimentos elaborados pelos “experts” de gabinete – conhecimentos muitas vezes divorciados dos problemas do seu dia-a-dia – e passa a analisá-los criticamente. Assim, o professor começa também a produzir conhecimentos. Ele passa a ter um papel ativo e começa a perceber que essa produção não é tarefa exclusiva oferecida ou dada pelas universidades e pelos teóricos.

Pelos caminhos da prática reflexiva e da pesquisa-ação/investigação-ação o professor analisa, examina, estrutura e tenta resolver os problemas do cotidiano de sua sala de aula, sem perder de vista sua vinculação com os contextos institucionais e culturais. É sempre um trabalho político, uma vez que não se pode mais admitir uma prática neutra e descomprometida.

Quando o professor envolve-se com uma prática reflexiva, há comprometimento de sua parte em termos de vontade de internalizar, de disposição de construir concepções e habilidades para tornar o seu ensino objeto mesmo de investigação. Evidencia, dessa forma, comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional. O professor sente necessidade de estudar, pois não pode deixar de buscar possíveis respostas, mesmo que

provisórias, para as indagações que ele formula após observar/investigar um problema pedagógico qualquer.

Entretanto, podemos dizer que é freqüente a não percepção por parte dos professores da ligação entre a sua prática com a teoria considerada válida ou desejável e as implicações decorrentes de sua prática. Contudo, ao ultrapassar uma prática rotineira, o professor poderá, certamente, perceber-se como ser social, inserido numa realidade cultural e histórica mais ampla. Começa a perceber as ligações/relações até então veladas e é desafiado a refletir sobre a sua prática pedagógica, a sua prática de ensinar, reavaliando-a e reformulando-a quando necessário.

O crescimento profissional do professor, via de regra, torna-se realidade nas práticas sociais com os demais educadores e, assim, passamos a ter docentes competentes. Talvez por razões como essa, a formação escolar inicial e mesmo a graduação não têm abarcado as necessidades formativas dos professores.

Sendo assim, uma especial atenção precisa ser dada à formação inicial de futuros professores, de forma tal que lhes possibilite consciência crítica de que sua função pedagógica é essencialmente política.

Se a formação inicial docente deixar de proporcionar aos alunos – futuros professores – uma visão do significado social e político do trabalho do professor, tais profissionais, quando no exercício de suas funções manifestam-se incapazes de organizar, trabalhar os conteúdos e avaliar o conhecimento escolar, buscando atender às necessidades dos alunos. Do mesmo modo, os professores formadores devem prepará-los para esse tipo de ação pedagógica.

Ao terminar o período inicial de sua formação na graduação, o professor não se encontra pronto e acabado, e certamente não chegará a esse ponto, uma vez que a sua formação profissional é dinâmica, permanente, contínua e deverá permanecer com esses atributos durante o seu percurso profissional.

Além dos cursos formais periódicos, de que precisa participar, o professor certamente precisa manter-se em processo de formação continuada, “em serviço”, onde o saber/conhecimento que ele possui e a sua prática – que são frutos de sua formação inicial ou de sua graduação, se for o caso, e também de sua experiência no dia-a-dia escolar – passam a ser objetos de estudo e de investigação subsidiados pelo conhecimento já teorizado.

O professor precisa entender, nesse âmbito, que o papel da escola não é apenas reproduzir a estrutura da sociedade, a divisão de classes, seus condicionamentos ideológicos, mas que, ao mesmo tempo que a escola pode reproduzir as desigualdades de classe presentes no contexto social, ela é um espaço onde os indivíduos que a constituem podem apropriar-se do conhecimento escolar e usá-lo em seu próprio benefício e no da coletividade.

A reflexão como processo coletivo deve ser privilegiada nas escolas, de forma tal que venha a promover condições para que os professores possam estudar a problemática pedagógica e, a partir daí, construir alternativas para transformá-la. Nesses encontros, através das trocas de experiências *os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros*. (Zeichner, 1993:26).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992b:26) também nos chama atenção para a importância da troca de experiências em um grupo de formação continuada e em serviço: *A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando*.

Na concepção de construção de uma prática pedagógica voltada para o político, para o professor reflexivo, torna-se premente eliminar o trabalho solitário nas escolas e valorizar o coletivo, associando, juntando, colaborando, repartindo, socializando, tornando, enfim, pela ampla socialização, cada trabalho individual em trabalho coletivo.

Os Horários de Trabalho Pedagógico – HTPs – muito comuns nas escolas estaduais paulistas, precisam ser utilizados de forma a propiciar reflexão coletiva. Tais horários – planejados para ensejarem momentos de trabalho pedagógico coletivo nas escolas – não podem ser simplesmente preenchidos com a realização de trabalhos administrativos ou de quaisquer outros trabalhos de natureza não reflexiva. Esse é um momento que pode ser mágico nas escolas porque é envolvente, mas necessita ser bem conduzido para alcançar o sucesso apregoado. Além de ser encaminhado de forma competente, ainda há necessidade da vontade do professor em participar de um processo dessa natureza. Não adianta obrigar o profissional docente a cumprir essas determinações porque o resultado será um grande fracasso.

Tratei até aqui das reflexões e do que o professor precisa para ser reflexivo, ser investigador de sua própria prática, ser um profissional com uma ação educativa social e politicamente comprometida. Mas, como isso se concretiza? É fácil o professor obter essas características?

Não é fácil, respondo de imediato. Mas o primeiro passo do professor nesse sentido, ao meu ver, implica perseguir as três atitudes básicas citadas por Dewey – mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo – à guisa de obtenção das chaves para abrir as portas da sua formação como prático reflexivo e como professor pesquisador.

## A EDUCAÇÃO CONTINUADA

O argumento mais contundente em favor da proposição de que a educação profissional continuada é uma necessidade, implica compreender que estamos vivendo uma época de transição de paradigmas, onde as verdades e certezas absolutas estão cedendo lugar às incertezas, isto é, à provisoriedade, à transitoriedade.

Kuhn (1991:18)<sup>15</sup> define paradigma como sendo: *realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência.*

Para entender um pouco mais sobre essa transição de paradigmas, apoiei-me principalmente no sociólogo português Boaventura de Souza Santos, mas outros autores também contribuíram para minha análise.

Cunha (1997) sintetizou as principais características da ciência moderna e pós-moderna segundo Santos (1987) em um quadro muito esclarecedor e, neste trabalho, faço uso de suas idéias para enriquecer meus comentários a respeito do paradigma dominante e o paradigma emergente.

Assim, segundo Santos (1987) nas palavras de Cunha (1997:04), as ciências modernas – *paradigma dominante* – têm os seguintes fundamentos:

- *dicotomizam Ciências naturais e Ciências sociais;*
- *impõem o modelo das ciências naturais às ciências sociais;*
- *definem fronteiras que dividem e encerram a realidade;*
- *o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Sendo disciplinar, é disciplinador, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que quiserem transpor (p.46);*

---

<sup>15</sup> Kuhn posteriormente reconheceu que utilizou a palavra paradigma num sentido ambíguo. Passa a usar “matriz disciplinar” numa concepção mais geral do termo e “exemplar” num sentido mais restrito. (Chalmers, 1993:125).

- *valorizam a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual "pertence";*
- *reforçam a rigidez do método e punem a qualquer perspectiva de não cumprir seus desígnios. O método é tão ou mais importante que o objeto de estudo;*
- *consagram o homem como sujeito epistêmico mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constoem a distinção dicotômica entre sujeito e objeto;*
- *produzem conhecimento e desconhecimento. Fazem do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado;*
- *constroem-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso;*
- *simbolizam, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.*

Na perspectiva do paradigma dominante conhecer significa: *quantificar, isto é, reconhecer e repetir características, similaridades, atributos e semelhanças. Há, ainda, um rompimento com o conhecimento do senso comum, já que a ciência se propõe a ver como funcionam as coisas e não se preocupa em saber o fim das coisas, isto é, sua perspectiva valorativa.* (p. 1)

Prigogine e Stengers (1986); Prigogine (1996); Santos (1987, 1988, 1989, 1994); Popper (1991); Kincheloe (1997); dentre inúmeros outros autores, afirmam que o paradigma moderno – newtoniano/cartesiano/dominante – foi “destronado” pela teoria da relatividade e pela mecânica quântica e que a ciência contemporânea não se apóia mais sobre certezas e sobre leis determinísticas, isto é, nas ciências exatas, mas sim sobre *possibilidades*.

Segundo Thomas Kuhn (1991) estamos numa situação de crise, mas *as crises indicam a ocasião de renovação paradigmática*. Para ele a ciência progride da seguinte forma: pré-ciência—ciência normal—crise-revolução—nova ciência normal—nova crise (Chalmers, 1993:124). Também Santos (1987, 1994) defende que, dessa crise de paradigmas, está nascendo uma nova forma de fazer ciência, a qual foi denominada por ele de *paradigma emergente* ou ciência pós-moderna. Esse novo paradigma, o pós-moderno/emergente, tende a recuperar a totalidade da realidade natural e social através de diversas abordagens, tais como: multi-intertransdisciplinares, isto é, ciências da natureza e ciências sociais em interação; e integrar os conhecimentos de caráter cognitivo, sensitivo e afetivo.<sup>16</sup>

Para entendermos melhor o *paradigma emergente*, a ciência pós-moderna, proponho também uma análise de seus principais fundamentos:

- *o conhecimento não é dualista; se funda na superação das distinções, revalorizando os estudos humanísticos;*

<sup>16</sup> A respeito desse assunto podemos também tomar as contribuições de Daniel Goleman, 1995.

- *percebe que a tendência é de que as ciências da natureza sejam presididas por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais;*
- *é assumidamente analógica; conhece o que conhece pior pelo que conhece melhor (1987, p.44);*
- *o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas. Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local; avança à medida que o seu objeto se amplia, é como as raízes de uma árvore, alastra-se em busca de novas e mais variadas interfaces (p.47);*
- *é tradutor; incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem;*
- *aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural;*
- *assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é auto-conhecimento, é autobiográfico;*
- *entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto dialoga com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas;*
- *valoriza o conhecimento do senso comum com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória;*
- *considera que o salto que é mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo. (CUNHA, 1997:4).*

Ilya Prigogine (1996) defende que a ciência clássica atingiu os seus limites e deverá sair dos laboratórios e dialogar com as ciências humanas, a filosofia, a arte, com os saberes preexistentes e também respeitar a individualidade de cada pessoa.

Nessa perspectiva a ciência pós-moderna está assentada em bases diferentes da ciência moderna, conforme podemos observar pelos seus fundamentos. Esse novo paradigma vai influenciar toda a sociedade contemporânea e vai exigir mudanças radicais, principalmente no âmbito da educação.

Essas mudanças devem ocorrer porque o mundo transforma-se a cada dia; novas teorias são construídas; aparelhos são inventados; descobertas são feitas; enfim, o progresso da sociedade contemporânea parece tornar-se mais acelerado ao final do Século XX, no limiar do Terceiro Milênio.

Diante desse processo de evolução, fica a convicção de que o conhecimento é tão provisório quanto inacabado e infinito. Se é assim, qualquer profissional precisará sempre aprender algo mais, ou mesmo reformular o seu conhecimento de acordo com as novas descobertas, com os novos tempos.

Partindo dessas premissas, é possível afirmar que a graduação, muito provavelmente, não pode dar conta das rápidas e diferentes mudanças que vêm ocorrendo no mundo. Mas, mesmo assim, o profissional da educação que geralmente desempenha sua função durante 25 ou 30 anos, ainda continua sendo preparado em cursos de formação

profissional cuja duração inicial, na maioria das vezes, não chega a 1/6 desse tempo de exercício.

Esse fato por si justificaria, ao meu ver, a necessidade de um processo de formação continuada em serviço desses profissionais, os quais, por falta de uma formação pensada/engajada/planejada/articulada/reflexiva, são formados no cotidiano, na rotina de suas funções, isto é, no exercício da profissão docente. Não advogo aqui que essa formação deva ser desmerecida, pelo contrário. Mas necessário se fazem alguns requisitos para uma melhor formação, como por exemplo: uma prática reflexiva. Assim, norteados pelos princípios da prática reflexiva, vai ser nesse *locus* que o processo de se tornarem educadores, através do aprendizado da profissão a partir de seu exercício, possibilitará a configuração da construção da função docente. Esse processo acontece à medida que se efetiva a articulação da teoria com a prática escolar do professor e quando há reflexão na e sobre a prática docente.

No meu entender, os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia pelo profissional docente não podem ser desprezados, porém, devem ser articulados com outros também muito importantes para a prática educativa, isto é, o trabalho acadêmico de qualidade, sério. O que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação em relação à prática ou vice-versa. Assim como Paulo Freire (1994), *prefiro o conhecimento que é gerado e produzido na tensão entre prática e teoria.*

No âmbito educacional, por exemplo, acredito que, por melhores que sejam os cursos de formação (graduação), eles ainda não conseguem, nesse espaço de tempo, formar o profissional professor capaz de compreender toda a complexidade do ato pedagógico. As transformações dessa área também são constantes. São mudanças de conteúdo programático, em decorrência do avanço das ciências e da tecnologia; de teorias que alicerçam essa prática. Enfim, os professores constantemente enfrentam conflitos, diversidades e alterações em seu espaço de trabalho (Perrenoud, 1993) que, certamente, não são passíveis de tratamento e consolidação no tempo inicial de formação docente.

## EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO CONTINUADA E / OU EDUCAÇÃO / FORMAÇÃO PERMANENTE: A PROCURA DE CONCEITUAÇÃO

Giubilei (1993:68-74) procurou explicitar alguns sentidos das expressões “educação permanente” e “educação continuada”. Esclarece ter encontrado, na bibliografia, identidade entre essas expressões de maneira que, às vezes, remetem à mesma forma de educação, por isso, são apresentadas como sinônimas, querem dizer a mesma coisa. Relata que os autores por ela pesquisados *focalizam sua abrangência no aspecto não-formal, desescolarizado; ou apontam uma leve preocupação de que, permanente e/ou continuada, deva ela abranger a recuperação daqueles que, mesmo tendo tido acesso à escola, nela não concluíram os estudos.*

No entanto, o entendimento e, em consequência, a opção conceitual dessa autora é de que a educação continuada é aquela escolarizada, formal; e, educação permanente aquela que abrange o aspecto não formal, desescolarizado.

Para buscar conceituar esses termos de forma mais específica, nesse caso, há necessidade da história fornecer alguns elementos indispensáveis sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

### As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA

Em Cambridge, na Inglaterra, em 1919, foi fundada a Associação Mundial de Educação de Adultos. Em 1929, lá ocorreu efetivamente a primeira reunião mundial sobre educação de adultos, mas pelo fato, da maioria dos países não ter sido representada, a Primeira Conferência Mundial declaradamente aconteceu no ano de 1949, em Elsinor.

Segundo Dias (1978:121),<sup>17</sup> essa Conferência *funciona como a força catalisadora da convergência e conjugação de idéias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo setor educativo: a educação de adultos.*

Nesse contexto, no entanto, poucos foram os avanços quanto à especificidade da educação continuada, sendo esta apenas enfocada em um dos sentidos da educação de adultos

---

<sup>17</sup> Dias, J. Ribeiro. Introdução histórica, In: Gusmão, Maria José e A. T. Gomes Marques (Coord.) Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho, 1978. Apud Giubilei, 1993:70.

(aquela educação que o adulto cursa voluntariamente, com o intuito de conseguir desenvolvimento profissional e também pessoal). (Destro, 1995: 25).

Na Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos,<sup>18</sup> em 1960, em Montreal, configurou-se a educação de adultos como parte integral e orgânica de cada sistema nacional de educação. Assim sendo, educação de adultos seria parte de um processo educativo contínuo, sem interrupção, propiciado ao longo de toda a vida do indivíduo. A esse respeito Giubilei (1993:70) afirma que:

*Essa posição não só modificava a visão que se tinha a respeito da educação de adultos, como também pressupunha a revisão dos fins, métodos e orientação de educação elementar e média, pois à medida que a educação de adultos foi conceptualizada como um processo contínuo ao longo da vida, a educação que a antecedia não poderia diferir dessa visão. Portanto nessa conferência “se estabelece a necessidade de revisão do conceito tradicional de educação, dando lugar ao conceito de educação permanente”.*

Autores como Lovett, Clarke e Kilmurray (1983)<sup>19</sup> dizem que, na Segunda Conferência da UNESCO, definiu-se que o objetivo da educação continuada e de adultos deveria compreender *o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos problemas contemporâneos, as mudanças sociais e a habilidade de tomar parte ativa no progresso da sociedade tendo em vista atingir uma justiça social.*

Essa Conferência teve o mérito de constituir e divulgar, pela primeira vez, essa noção e, a partir daí, os educadores começaram a preocupar-se com uma educação para a vida toda, um processo que não teria fim, um processo permanente que deveria acompanhar o homem em toda a sua existência. É claro que, subjacente a essa idéia, há alguns motivos e razões para que se afirme essa nova posição, tais como: o progresso das tecnologias, a deficiência do ensino ministrado às crianças, dentre outros.

A partir da Terceira Conferência começou a ser assumida a noção e as expressões designativas de educação permanente, contínua e também de educação recorrente, pois passou-se a considerar que não existe uma época do desenvolvimento que deva ser entendida como definitiva.

---

<sup>18</sup> A Primeira Conferência foi realizada em Elsinor na Dinamarca em 1949; a Segunda em Montreal no Canadá em 1960; a Terceira em Tóquio no Japão em 1972; a Quarta em Paris na França em 1980 e a Quinta foi realizada na Alemanha em 1997.

<sup>19</sup> Lovett, T., Clarke, C., e Kilmurray. Adult education and community action. Austrália, Croom Helm, 1983. Apud Destro, 1995: 25. In Cadernos Cedes n.º 36 - Educação Continuada, 1995.

Assim, a Segunda e a Terceira Conferências foram, sem dúvida, sobremaneira importantes para a definição do campo de conceituação da educação continuada.

Na Quarta Conferência, o objetivo foi realçar tendências, apresentar resultados e avaliar os pontos ainda não atingidos, enfim, foi um trabalho de síntese.

A Quinta Conferência teve como tema: “A aprendizagem de pessoas adultas – Uma chave para o século XXI” e foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997. No Brasil realizaram-se encontros regionais e um nacional, em Brasília, para colher subsídios a serem apresentados pelos nossos representantes ou porta-vozes em Hamburgo.

Haddad (1997), que participou dessa Conferência, escreveu de Hamburgo análises e comentários interessantes a respeito, em feição de crônica:

*Verão europeu. Os dias alongam-se até as 22 horas em Hamburgo, onde 2 mil pessoas de 130 países reúnem-se na V Confinteia. Essa foi a primeira conferência em que as organizações não-governamentais puderam participar, mesmo sem voto, das discussões junto com os representantes oficiais dos países. Fizeram lobby e organizaram-se em grupos para influir no documento final, ampliando o olhar sobre educação de adultos. As mulheres marcaram sua presença: chegaram antes, organizaram-se e influíram para que o documento final indicasse uma política de equidade de gênero.*

*Os documentos preliminares receberam mais de 400 emendas, processadas em meio a confusões, manipulações e pressões. Ao término, houve consenso sobre o crescimento e a importância da educação de pessoas adultas em todo o mundo, apesar dos diferentes matizes conferidos pelos blocos continentais: para os países do norte, o paradigma é educação continuada; para os do sul, a educação e escolarização popular. Ambas as partes, entretanto, reivindicam maior cooperação internacional.*

*Os temas mais debatidos foram as questões de gênero, as minorias e os povos indígenas, a incorporação dos jovens e a terceira idade, a educação para o trabalho, a relação entre alfabetização/escolarização e educação continuada, os meios de comunicação de massa e as parcerias entre sociedade civil e Estado.*

*A proposta de lançar uma campanha por uma hora por dia de educação para todos foi aprovada.*

*Paulo Freire, o grande homenageado, foi citado em quase todas as falas. Criou-se um prêmio internacional e propôs-se a década da alfabetização com seu nome. (Os grifos são meus).*

Como diz Haddad, as diretrizes estabelecidas para os países do sul são a educação e a escolarização popular e não mais a educação continuada. Assim, ao meu ver, os membros dessa Confinteia parecem ter levado em conta a realidade dos países em desenvolvimento e propuseram uma denominação supostamente mais condizente.

Algumas definições de educação permanente e educação continuada, ligadas principalmente à educação de adultos, pressupõem que a pessoa já estudou e deve prosseguir com os estudos; outras, não.

O Brasil e outros países mais pobres do mundo apresentam altos índices de analfabetismo. Nesses casos, na maioria das vezes, o indivíduo nunca frequentou uma escola na sua vida. Via de regra, ele tem que começar, mas, quando o faz, quase sempre, permanece na escola por pouco tempo. Mesmo assim, deixa de ser simplesmente analfabeto e ganha o “status” de analfabeto funcional<sup>20</sup> que, do ponto de vista de alguns governos, já configura alguma vantagem em termos de integrar ou não certos índices.

Diante dessa situação, onde está a “continuidade”, o “permanente” no tipo de educação que é oferecida à população pobre num país como o Brasil?

No meu entender, e levando em conta a realidade de nosso país, educação continuada e educação permanente (no sentido de ter duração de toda a vida) parece ser apenas acessível a alguns privilegiados; e ainda, que gostem (ou precisem) realmente de estudar; o que é lamentável. Não deveria ser assim. Todavia, há muito por fazer para reverter tal quadro.

Considerando esses dados é que acho oportuna a recomendação dessa última Confitea para os países do sul. Em razão de imaginar que o paradigma da educação continuada esteja longe de ser realidade, *para toda a população*, no nosso país. É um caminho que, com certeza, deve ser buscado... e é o que defendo, principalmente, para os profissionais da educação e demais áreas do conhecimento: uma educação continuada/permanente/para toda a vida.

### **Algumas definições de educação/formação continuada e educação/formação permanente**

Para Ludojoski (1990:24):<sup>21</sup>

*Educação continuada equivale à Educação de Adultos convencional, portanto refere-se ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo os requisitos do indivíduo e da*

---

<sup>20</sup> Analfabeto Funcional é designativo daquele indivíduo que mesmo tendo passado por processos de escolarização, não é capaz de utilizar os conhecimentos da leitura e da escrita no seu cotidiano (Braga, 1996:14).

<sup>21</sup> Ludojoski, Roque Luis. Antropogogia, Educacion permanente del hombre. Buenos Aires: Guadalupe, 1990, apud Giubilei 1993:72.

*sociedade. Educação contínua introduz a nova concepção do fato educativo global e que passa a popularizar-se entre nós como educação permanente.*

Para esse autor, a educação permanente surge como uma forma de acompanhar o progresso pelo qual passa o mundo e, para tanto, a educação precisa ser encarada como um processo que deve prolongar-se durante toda a vida. Afirma que não há necessidade de se definir educação permanente, pois a idéia/concepção de educação é uma só.

Para Fonseca (1984:39),<sup>22</sup> a educação permanente extrapola o aspecto formal e é definida como *um princípio pedagógico por meio do qual indica-se que o processo educativo é contínuo, ao longo da vida dos indivíduos e em todas suas circunstâncias. Supõe ações constantes de capacitação, atualização e aperfeiçoamento.*

Pinto (1991:39) esclarece que *onde há sociedade há educação: logo esta é permanente.*

De modo semelhante, para Flexa (1990:84),<sup>23</sup> educação permanente *abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que possam adquirir-se por todos os meios e contribui para todas as formas do desenvolvimento da personalidade.*

E, para Furter (1972:67),<sup>24</sup> no mesmo mote, *a educação é um processo contínuo que só acaba com a morte.* Nesses termos, define educação permanente como:

*... um processo ininterrupto de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumirá, qualquer que seja a situação em que nos encontremos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo. (1975: 75).<sup>25</sup>*

Lowe (1977) entende educação continuada como *toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes.*

Simpson (1978)<sup>26</sup> considera educação continuada como designativa de:

<sup>22</sup> Fonseca, Lady. Educación y formación continuada. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y sociales, 1984, apud Giubilei, 1993: 72.

<sup>23</sup> Flexa, Ramón. Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa. Barcelona: El Raure, 1990, apud Giubilei, 1993: 72.

<sup>24</sup> Furter, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis: Vozes, 1972, apud Giubilei, 1993:73.

<sup>25</sup> Furter, Pierre. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis: Vozes, 1995, apud Giubilei, 1993: 73.

<sup>26</sup> Simpson, J.A. In Lowe, J. La Educación de adultos. Salamanca, Sígueme/Unesco, 1978, In. Cadernos Cedes n.º 36 - Educação continuada, 1995:25.

*... disposições tomadas conscientemente pela coletividade, oficialmente ou através de organizações reconhecidas, a fim de possibilitar a aprendizagem de toda e qualquer pessoa que tenha terminado sua formação inicial e que deseja beneficiar-se com um estudo escolhido livremente, desde que seus objetivos não sejam contrários à sociedade democrática.*

Mendes (1969:12)<sup>27</sup> pode ter sido o primeiro brasileiro a definir educação permanente ao afirmar que a *Educação Permanente pode ser entendida como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à práxis humana em toda a sua extensão.*

A definição de Paul Legrand e de Aser Déléon, no âmbito da UNESCO,<sup>28</sup> aproxima-se da concepção anterior, de Mendes, se não vejamos:

*A Educação Permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida (...) Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequadas às suas faculdades.*

Fuenzalida (1979),<sup>29</sup> depois de analisar definições de alguns autores, afirma que a concepção de educação contínua veio antes da educação permanente. A educação contínua tinha como objetivo o homem produtivo, como forma de controle de sua conduta para se obter os resultados almejados. Afirma, ainda, que houve esse salto qualitativo para a educação permanente – aprendizagem que o homem realiza durante toda a vida, além da escola – para responder às exigências do mundo moderno.

Mais recentemente, as expressões “formação continuada” e “formação permanente” passaram a fazer parte do cenário educacional de formação de professores. A expressão “formação continuada” é bastante utilizada tanto no Brasil quanto por autores estrangeiros como Nóvoa (1991 e 1992), Perrenoud (1993), Chantraine-Demilly (1992), dentre outros.

Eis algumas definições/concepções de formação continuada de professores:

<sup>27</sup> Mendes, Durmeval Trigueiro. Um novo mundo, uma nova educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 51 (113): 10-18, apud Arouca, 1996:73.

<sup>28</sup> Apud Arouca, 1996: 67.

<sup>29</sup> Fuenzalida, Eugenio Rodriguez. Perspectivas Curriculares en la educación de adultos: um ensayo de enfoques, Pátzcuaro, Michoacán: (México), Cuadernos del CREFAL. n.º 7, 1979, apud Gilbilei, 1993:74.

Para Pires (1991:43),<sup>30</sup> a formação continuada de professores é relativa à *formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.*

Cruz (1991:155)<sup>31</sup> afirma que a formação continuada compreende *atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente... a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos.*

Para Nascimento (1997:70), educação continuada de professores é:

*... toda e qualquer atividade de formação de professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.*

Essa autora define também “formação em serviço”, em termos diferenciados, como sendo

*... aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental. (pág. 70).*

Nesses termos, a autora entende que *a formação em serviço é uma das estratégias de formação continuada de professores. (pág.70).*

Após ter analisado esses diferentes ou recorrentes modos de pensar a educação continuada, acessíveis na literatura pertinente, fui buscar no dicionário o significado de algumas palavras constitutivas ou referentes a expressões e designações lingüísticas dessas questões:

**Educação:** sf. 1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. (...). (O grifo é meu).

<sup>30</sup> Apud Nascimento, 1997:69.

<sup>31</sup> Apud Nascimento, 1997:69.

**Continuado:** adj. Que dura sem interrupção; contínuo. (O grifo é meu).

**Contínuo:** adj. 1. Em que não há interrupção; seguido. (...).

**Permanente:** adj. 1. Que permanece; contínuo. (...).

Assim, tendo-se por base essas definições de significado, no nível do senso comum, pode-se dizer que: *educação continuada é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano que dura sem interrupção por toda a vida.*

Como o termo ‘permanente’ também pressupõe a idéia de continuidade; então: educação continuada e educação permanente, ao meu ver, podem ser sinônimos.

Busquei também o significado da palavra:

**Formação:** sf. 1. Ato, efeito ou modo de formar.

A definição encontrada remeteu-me a buscar o sentido de:

**Formar:** v.t. 1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. (...) 5. Educar. (...) (O grifo é meu).

Ao verificar que a palavra “formação” tem acepção de “educar”, posso concluir que: *educação continuada, educação permanente, formação continuada e formação permanente, remetem a uma mesma idéia, àquela de que educação/formação é contínua; ininterrupta; que dura por toda a vida.*

Então, no meu modo de pensar, não há distinção entre a educação continuada desenvolvida na escola ou fora dela. Entendo educação continuada e permanente como um aprendizado sem fim. E, como algo sem fim, é permanente, é contínuo, é para toda a vida. É esse o sentido que atribuo a essas palavras ao longo deste trabalho. Ora uso continuada, ora contínua, ora permanente, ora por toda a vida, etc. Assim, as palavras continuada e/ou permanente só introduzem a idéia de ser aquela educação que vai durar por toda a vida do ser humano.

No entanto, algumas definições apresentadas até aqui fazem essa distinção, quando consideram que educação continuada é aquela oferecida pela escola formal e educação permanente é aquela que extrapola esse aspecto escolar formal.

Em função de toda a discussão deste capítulo, surgiu-me um questionamento: os profissionais da educação têm recebido algum tipo de formação em serviço? A resposta encontra-se em seguida.

### **Educação continuada ou descontínua? A situação atual do professorado no Brasil**

O Brasil tem 21% de professores do ensino básico sem formação mínima. A partir desse dado percebe-se que a formação dos professores desse nível de ensino passa por grave crise.

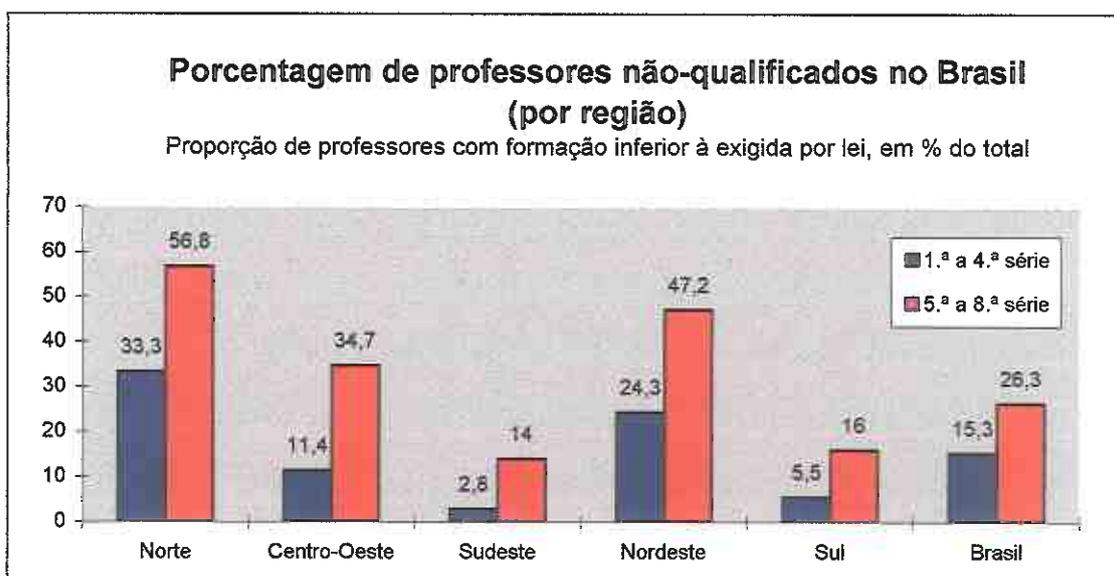
Evidência disso é que 225 mil dos 1,07 milhão de professores que lecionam nas pré-escolas, classes de alfabetização e entre 1ª e 4ª séries do ensino fundamental são considerados leigos, posto que esses docentes (21%) não possuem o nível de escolaridade exigido por lei.<sup>32</sup>

Para uma visão mais detalhada e uma melhor compreensão desse assunto apresento o gráfico seguinte para análise:

---

<sup>32</sup> Fonte: MEC/Inep 1997.

Gráfico 1



Fonte: MEC/Inep 1997.

Pelo gráfico podemos perceber que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste a situação é mais crítica. Também fica claro que de 5ª a 8ª séries o nível de desqualificação dos professores é maior em todas as regiões do Brasil.

Os professores não são preparados nem antes de entrar na profissão e, tampouco, recebem preparação adequada depois. Em 1995, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC mostrou que 57% dos estudantes do ensino fundamental receberam aulas de Matemática de professores que não tiveram nenhum tipo de atividade de “capacitação”, “treinamento”, ou “atualização”. Nos exames de Português, essa taxa era de 51,4%. Isso quer dizer que esses professores não assistiram nem sequer a uma aula pela televisão. Ter acesso a um processo de formação continuada então, nem pensar!

Em um mundo onde os conhecimentos se transformam a cada dia, a exigência dessa formação contínua torna-se um padrão mínimo de qualidade do ensino, conforme o apregoado neste capítulo.

O país terá não só de aperfeiçoar a formação de 1,3 milhão de professores que já lecionam, mas também garantir que os novos profissionais adentrem o sistema com uma qualidade muito superior à atual.

O documento denominado “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino”, do MEC, estabelece que os

docentes precisam, além de dominar o conteúdo de suas disciplinas, formar estudantes que aprendam a:

*Valorizar o conhecimento e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente; que aprendam a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.*

Aqui caberia mais uma pergunta: é possível os professores despertarem nos alunos todas essas capacidades com o nível de formação que eles têm? Acredito que muitos não teriam essa capacidade, posto que sua formação é deficitária e não lhes proporciona um ensino diferenciado.

Para tentar reverter essa situação projetam-se centros de formação e aperfeiçoamento do Magistério e institutos superiores para habilitarem docentes para o ensino fundamental e para a pré-escola. Isso significa investir na criação de uma estrutura de formação de professores fora das próprias universidades.

No Estado de São Paulo, tem havido um programa autônomo de formação de professores para o ensino fundamental nos CEFAMS – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Nesses Centros os alunos – futuros professores – fazem o curso em horário integral, cinco dias por semana, num período de quatro anos, e os resultados obtidos têm sido considerados bons. Iniciativas similares são encontradas nos Estados de Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Sergipe e Paraná.

Mas, a questão salarial do Magistério compromete todo o esforço de formação de professores no país. Um professor formado em nível médio, em início de carreira no Acre recebe R\$ 82,17 mensais por uma jornada de 20 horas semanais, de acordo com levantamento feito pelo MEC (julho, 1997). No Maranhão – Estado que melhor remunera os docentes desse nível – um professor iniciante com licenciatura plena, ou seja, que fez curso universitário com preparação específica em nível superior para o Magistério recebe, segundo o MEC, R\$ 563,52 mensais por uma jornada semanal de 20 horas. Salários nesses níveis não dão aos professores condições de, além das despesas familiares, fazer frente a gastos de atualização e informação geral, como comprar: jornais, livros, e outros materiais. Ter um computador para acessar a Internet e dispor de outros meios de informação mais sofisticados são situações ideais, supostamente inatingíveis.

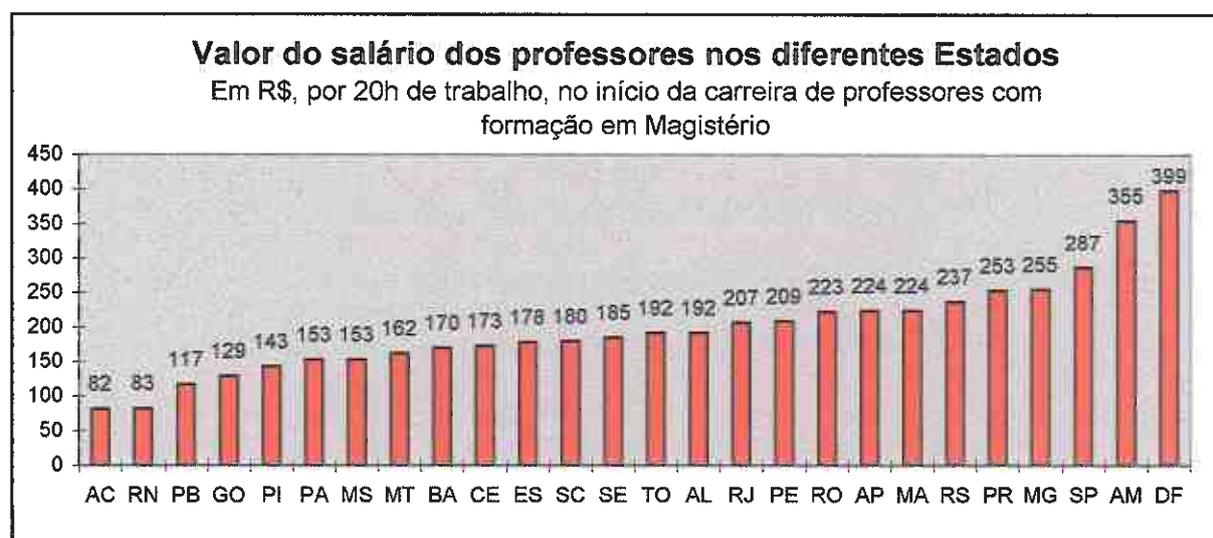
O quadro seguinte e o gráfico subsequente evidenciam a situação do salário dos professores com formação em Magistério nos diferentes Estados brasileiros:

Quadro 1

Nível de atuação	Salário médio (em R\$)		Onde estão	
	Setor Público	Setor Privado	Setor Público	Setor Privado
Pré-primário	242,02	217,27	87.601	82.830
Ensino fundamental	312,21	293,94	1.203.670	263.863
Ensino médio	554,83	568,55	198.069	64.085
Ensino superior	1.618,48	1.095,53	82.321	48.483

Fonte: Pnad (1995)      Obs.: Exclui as áreas rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Gráfico 2



Fonte: MEC/Secretaria do Ensino Fundamental – 1997.

A análise do gráfico confirma a triste realidade da remuneração do profissional docente. É um assunto que não precisa ser explicado/comentado aqui, pois os profissionais sentem na pele essas mazelas e conhecem como ninguém o exposto.

O que muda com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – o Fundão? Segundo declarado, esse tipo de

Fundo criará condições para o aumento de salários em algumas regiões, especialmente no Norte e Nordeste, onde os salários são irrisórios. Em outras áreas, pode até vir a representar uma retirada de recursos destinados aos salários dos docentes, uma vez que o Fundão redistribui as responsabilidades dos diversos níveis de governo no financiamento da educação e destina parcela fixa do bolo diretamente para os salários dos professores.

Diante do exposto, pode-se concluir que a tão desejada educação/formação continuada de professores ainda está longe dessa nossa realidade brasileira, que é caracterizada pela descontinuidade.

Quando os professores recebem algum tipo de “ajuda pedagógica”, esta advém de “treinamento”, “reciclagem”, “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “atualização” dentre outras, que mantêm subjacente a mesma idéia de descontinuidade.

---

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.*

*Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc.... não podem ser ignorantes (...) o que lhes falta é um saber sistematizado.*

*O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.*

*Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.*

*Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina a um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (Freire, 1979).*

A opção por iniciar este capítulo com um pensamento de Paulo Freire é uma forma de evocar um educador que se dedicou, durante toda a sua existência, a uma causa que muitos “intelectuais” relegam a segundo plano: a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse fragmento selecionado, o mestre fala de como é importante considerar o conhecimento que o educando traz consigo. Pois esse educando, mesmo sendo analfabeto, tem a sua leitura de mundo, tem vivências ricas e significativas, que devem ser tomadas como ponto de partida para uma prática pedagógica para alunos com tais características ou atributos. No entanto, ainda encontramos práticas educativas voltadas a essa faixa etária que tendem a “imbecilizar” o aluno adulto.

Dessa forma, muitas vezes encontramos professores trabalhando as lições de cartilha, tipo “Caminho Suave”, com o adulto trabalhador analfabeto; insistindo no feminino de gato, boi, homem...; *treinando* a “coordenação motora fina” desses alunos porque eles não

estão acostumados a pegar no lápis, mas na enxada, na vassoura, na pá, na tesoura, na agulha, na colher de pedreiro; trabalhando unicamente textos infantis fantasiosos, aparentemente sem valor para uma pessoa que tem uma vida de experiências diversas e pouco tempo para recuperar o estudo perdido.

Ora, o professor que trabalha com jovens e adultos precisa ter a capacidade de *maravilhar-se* com as experiências de vida de quem teve o tempo de escola solapado e mostrar para o aluno que ele não é “burro”, não é ignorante, apenas iletrado, desescolarizado. Isso significa que lhe falta o saber sistematizado, acadêmico, o saber formal que se obtém, geralmente, em instituições escolares socialmente reconhecidas.

## O ALUNO TRABALHADOR

Ao iniciar este tópico, o que primeiramente ocorreu-me foi: quem é esse aluno que procura atualmente os cursos de Educação de Jovens e Adultos? No meu entender, responder essa pergunta torna-se tarefa obrigatória a todo educador de jovens e adultos. Eu a responderia dizendo que ele é o José, o pedreiro, o João da Silva, a dona de casa, o analfabeto funcional, o integrante da igreja, o jovem, o analfabeto usual, o autônomo, o velho, a dona Maria, o pobre, o adulto, o branco, o lutador, o retirante da seca, o negro, o sofredor, o favelado, o ex-morador da zona rural... enfim, é o trabalhador, o sonhador que está buscando algo que lhe foi negado na infância e na adolescência.

Eles buscam a utilização de certos saberes que supostamente têm diferentes aplicações/necessidades na vida prática, no campo pessoal, social e profissional. Querem progredir, melhorar, avançar, deixar de ser ignorantes.

Os motivos que levam o adulto à escola são diversos, cada qual tem sua expectativa, mas, com certeza, todos que ali estão têm desejos: escrever o seu próprio nome, ler a bíblia, aprender a ler e escrever para tirar a carteira de motorista, ser promovido na profissão, buscar novos amigos, procurar distração e companhia, saciar a fome do saber, aprender a escrever cartas para a família distante, lutar por formas de participação na sociedade, dentre tantos outros.

O adulto sem escolaridade tem sentido na pele as mazelas da falta de conhecimentos sistematizados e também da falta de certificados e diplomas. Quando esse

homem ou essa mulher vão buscar um emprego e lá são solicitados a preencherem uma ficha, a situação já começa a ficar complicada e, quando precisam comprovar através de documentação, as suas escolaridades, também têm, sem dúvida, sérios problemas.

Diante de percalços como esses, os adultos, que geralmente são trabalhadores ou desempregados à procura de novo trabalho, chegam às escolas à procura de algo muito significativo em suas vidas. Dessa forma, via de regra, eles buscam a escola não só como maneira de abertura para novas possibilidades, mas também na perspectiva de realização de sonhos, como já comentei.

Certamente, as razões que levam esses alunos à escola são tão fortes que os educadores de jovens e adultos, se atentos a essa realidade, conseguem propiciar a essas pessoas, não só o conhecimento formal, oferecido pela escola, mas algo muito mais importante: a paixão pelo saber.

O aluno adulto, quando chega a procurar uma escola, é porque já está disposto a ultrapassar as barreiras interpostas no seu caminho. Aí, uma palavra estimuladora do professor, somada à visualização de progresso pessoal nessa busca /construção do saber, torna-se sobremaneira importante para esse aluno.

Compreendendo esse adulto, ávido por escolarização, o professor comprometido vai buscar contínua e permanentemente alternativas para proporcionar uma educação/escolarização condizente com a sua realidade. De modo geral, problemas usuais como possíveis falta de estímulo, dificuldade visuais, auditivas, cansaço, dentre outras, podem ser eliminadas ou minimizadas.

Em função de minha experiência não posso deixar de compartilhar do pensamento de Ivan Lins e Vitor Martins, quando dizem numa letra de música:

*Com força e com vontade*

*A felicidade*

*Há de se espalhar com toda intensidade.*

A força e a vontade desse adulto trabalhador que procura a escola é, via de regra, impressionante. Imaginem uma dona de casa com cerca de 54 anos de idade que, toda vez que precisa assinar seu nome em um documento, ao invés, tem que sujar seu polegar direito na tinta para deixar sua identificação digital (Essa é a realidade de inúmeras Marias, Josés... inúmeros casos de que tenho conhecimento). Essa senhora, que poderíamos chamar de

---

“Maria”, apresenta-se movida por uma força descomunal e uma vontade surpreendente para aprender a ler e a escrever com o propósito de se libertar de um constrangimento que a persegue há muitos anos: o uso da impressão digital configurando a “assinatura de dedão” dos analfabetos, sempre uma vergonha social.

De outra forma o trabalhador desempregado, que está à procura de um trabalho e não consegue preencher a própria solicitação de emprego, fica com sua auto-estima esmagada, destruída, fica sem honra, sem dignidade.

O adulto geralmente tem pressa de aprender, ele não suporta a sensação de perda de tempo, de improdutividade. Busca o sucesso para ter renovada a sua esperança, e, quando fracassa, muitas vezes, abandona a escola e tem assim ratificada a cultura de que não é capaz de aprender, que não foi feito para aquilo.

O professor de jovens e adultos desescolarizados precisa aprender a lidar com todos esses conflitos e conciliá-los com os seus próprios, pois o professor também é um adulto em constante aprendizado. Essa busca, conflitos, avanços, retrocessos, força, esperança... é que dão o tom na Educação de Jovens e Adultos.

Uma tarefa com essas características não é fácil de ser realizada, daí a importância de se buscar formar o educador de jovens e adultos no espaço da sua ação pedagógica, no processo mesmo em que está inserido, uma vez que, durante a sua formação inicial e/ou graduação ele é “preparado” apenas para o trabalho de ensinar leitura e escrita para crianças.

Compreender esse adulto torna-se imperativo, assim como capacitar-se para a ação de ensino de forma a poder oferecer uma educação condizente com a sua realidade.

Autores como Giubilei (1993), Ludojoski (1986-1990), Esteban e Campaño (1989), Allard (1980), Cirigliano (1978), Cass (1974), Hermanus (1981), Palladino (1989), Kidd (1973), Rogers (1976), Verner (1971), Arenaz (1990), Sworder (1982), dentre outros, procuram compreender/discutir o homem adulto e, sendo assim, fornecem uma grande contribuição para nós que queremos uma Educação de Jovens e Adultos diferenciada, quer em termos de sucesso cognitivo, quer de uma cidadania efetiva.

---

## O ANALFABETISMO

A meta governamental de acabar com o analfabetismo no Brasil fica para o século XXI. A Constituição de 1988 previa em seu texto que até o ano de 1998 o analfabetismo seria erradicado no nosso país. Tal fato foi previsto no artigo 60 das Disposições Transitórias da nossa Constituição vigente.

Essa meta, no entanto, foi excluída da Constituição em 1996 e, se tivesse sido mantida, não teria sido atingida nem no prazo previsto. A educação continuou sem merecer a atenção governamental e, diante da impossibilidade de se acabar com o analfabetismo no prazo estipulado, descartou-se a meta.

O artigo 60 foi eliminado da Constituição pela Emenda Constitucional n.º 14 que, por sua vez, criou o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – o “Fundão”.

Assim, o compromisso de estabelecer um prazo, uma data para que, pelas condições educacionais criadas, todos os brasileiros pudessem saber ler e escrever foi excluído da Constituição e incluído em um outro documento bem menos exigente que o anterior, denominado: Plano Nacional de Educação.<sup>33</sup>

Pelos dados estatísticos e pelo que se observa, pode-se afirmar que o analfabetismo vem diminuindo muito lentamente no Brasil. Em 1992, 17,2% da população brasileira com mais de 15 anos não sabia ler nem escrever um texto simples. Essa taxa caiu para 16,4% em 1993 e 15,6% em 1995. Em 1996, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a redução acelerou-se um pouco mais, e a taxa atingiu 14,7%. Mas, ainda assim, o percentual de analfabetos no Brasil é, sobremaneira, elevado se comparado com países desenvolvidos e mesmo para os padrões latino-americanos. No Paraguai, o analfabetismo não passa de 8%, na Argentina 4% e no Uruguai 3%.

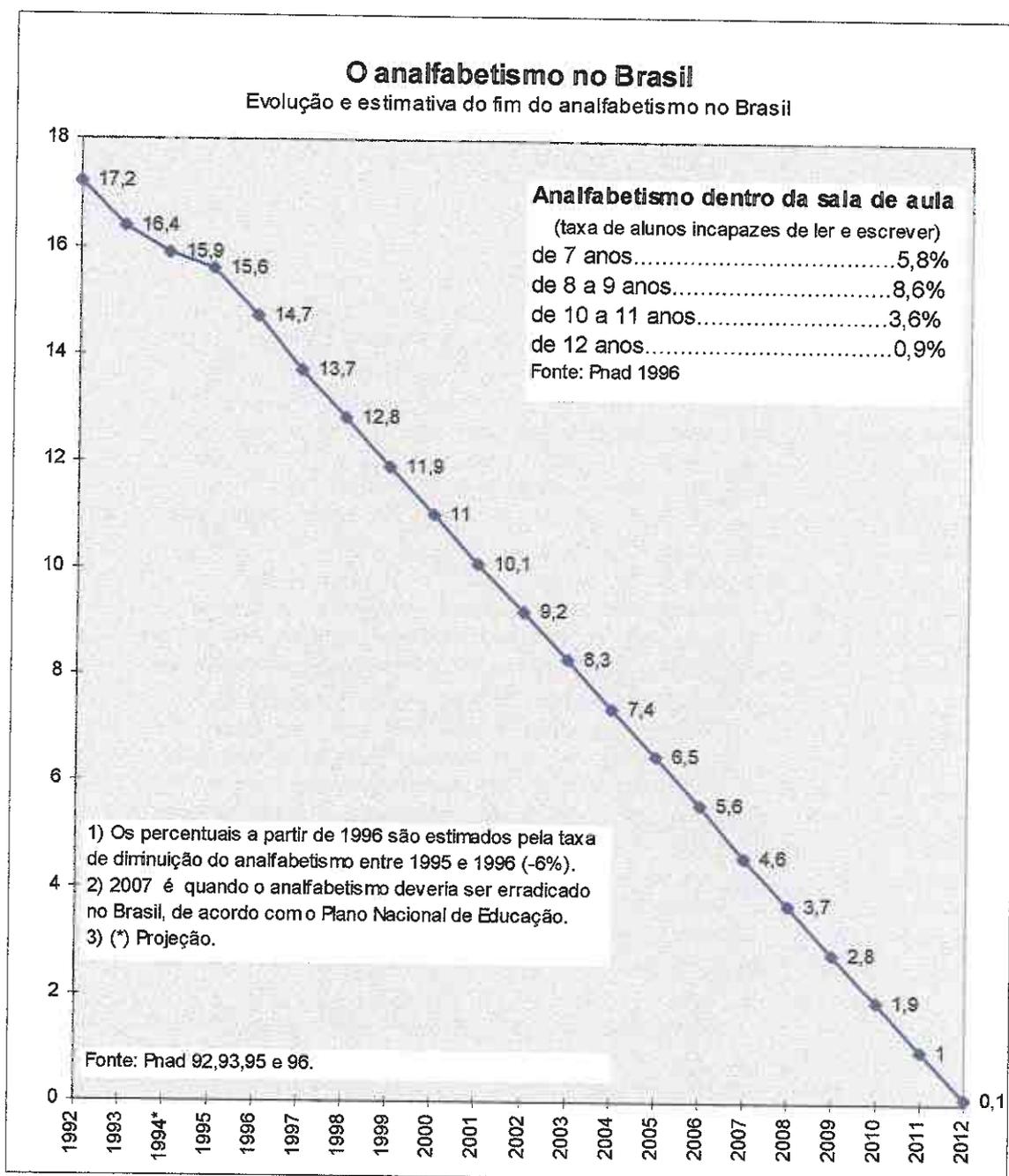
Se o Brasil continuar reduzindo o analfabetismo no ritmo observado de 1992 a 1996, a meta de erradicar o analfabetismo no país só se cumprirá por volta de 2020.

O gráfico apresentado a seguir mostra com mais clareza essa evolução estimativa:

---

<sup>33</sup> Atualmente existem dois Planos tramitando no Congresso.

Gráfico 3



Pelo que se indica no gráfico, prevê-se que o fim do analfabetismo ocorreria por volta de 2012, quatro anos após a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC, mas sempre se torna necessário um prazo bem maior do que o estabelecido, como margem de segurança.

Dois são os motivos principais da diminuição observada do analfabetismo no Brasil: o envelhecimento da população e a ampliação gradual da taxa de escolarização.

Apesar dessa relação não ser passível de compreensão imediata, a mudança da estrutura etária do país está diretamente ligada ao grau de alfabetização da população. O analfabetismo na atualidade é bem maior entre as pessoas mais idosas e essa dificuldade de ler e escrever nessa faixa etária retrata as deficiências de atendimento da rede escolar de 40 ou 50 anos atrás. A educação não era possível para todos os brasileiros! Hoje, apesar das deficiências explícitas da educação pública, não podemos deixar de reconhecer que ela está sendo democratizada.<sup>34</sup>

Com o passar dos anos, essas gerações vão sendo substituídas por outras que passaram pela escola e, na sua maioria, aprenderam a ler e escrever. Também nas faixas etárias mais jovens observa-se uma diminuição do analfabetismo, o que indica que, a cada ano, as gerações que saem da escola alcançam um percentual maior de alfabetização. Em 1992, 9,6% dos adolescentes entre 13 e 14 anos não sabiam ler ou escrever, tendo essa porcentagem sido reduzida para 6% em 1996. Já na média da população com mais de 15 anos o avanço foi bem menos significativo, apenas 15%.

Para tentar mudar essa situação, o governo do Estado de São Paulo criou as chamadas “classes de aceleração”, destinadas aos alunos reprovados por mais de uma vez. Utilizando-se de professores e materiais especiais, tenta-se fazer com que o aluno retome sua capacidade de aprender e consiga “acelerar” sua aprendizagem. Essa alternativa tem recebido muitas críticas como uma que ouvi de uma professora da Rede Estadual: “Se o aluno não consegue aprender estudando um ano inteiro na série em que está, como poderá avançar tanto em tão pouco tempo?”. Eu particularmente acredito que, se esses alunos receberem um tratamento diferenciado, haverá condições de progresso, pois são muitos os casos de alunos repetentes que ficam “esquecidos” nas salas de aula, como que marginalizados. Se merecerem alguma atenção no âmbito da escola, se receberem um tratamento especial no processo de ensino e de aprendizagem, essas classes, ao meu ver, estarão fadadas ao sucesso.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1996 indicam que há perto de 750 mil estudantes de oito a doze anos, no Brasil, que ainda não sabem ler. Crianças analfabetas perfazem um total de 2,8 milhões, incluídos os jovens que estão fora da escola, isto é, considerando-se certa ampliação da faixa etária para 8 a 14 anos, definindo-se, assim, uma faixa etária que apresenta maiores chances de aprendizado. Os analfabetos com

---

<sup>34</sup> Para saber mais sobre esse assunto e ter uma visão positiva do crescimento da escolarização no Brasil, sugiro o texto de SANFELICE, José Luis. *Crise, Que Crise*. In NUANCES - Revista do Curso de Pedagogia. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente, 1996.

idade acima de 15 anos são 15.560 milhões de pessoas, que equivalem à população da região metropolitana de São Paulo.

No que se refere à qualificação, de cada três integrantes da População Economicamente Ativa (ocupados ou procurando emprego), dois não completaram as oito séries do ensino fundamental. Assim, essa massa de trabalhadores menos instruída soma 43 milhões de pessoas.

O número de anos que um trabalhador coreano gastou estudando antes de obter um emprego chega a ser o dobro do tempo passado na escola por um empregado brasileiro. Essa diferença na qualificação da mão-de-obra é, sobremaneira, significativa.

Uma especialista do Banco Mundial, Milan Brahmbhatt,<sup>35</sup> argumenta que a política educacional é um dos quatro requisitos fundamentais para as nações terem condições de competir num mercado cada vez mais agressivo. Segundo essa autoridade, a *entrada da China e da Índia no mercado internacional de trabalho levará a um aumento mundial da mão-de-obra desqualificada. Portanto, é vital elevar a capacitação dos trabalhadores, dando prioridade à educação básica.*

Sem quantidade para competir com países onde a escala de trabalhadores pouco qualificados é de centenas de milhões, resta ao Brasil investir na qualidade de sua força de trabalho para tentar recuperar os anos de estudo perdidos em relação aos Tigres Asiáticos.

O gráfico que segue, expressa, como se pode ver, as relações de tempo médio de estudo no Brasil de acordo com a região:

---

<sup>35</sup> Em artigo para o livro “Globalização, Tecnologia e Emprego”. (Edição do Instituto Brasil do Século XXI).

Gráfico 4

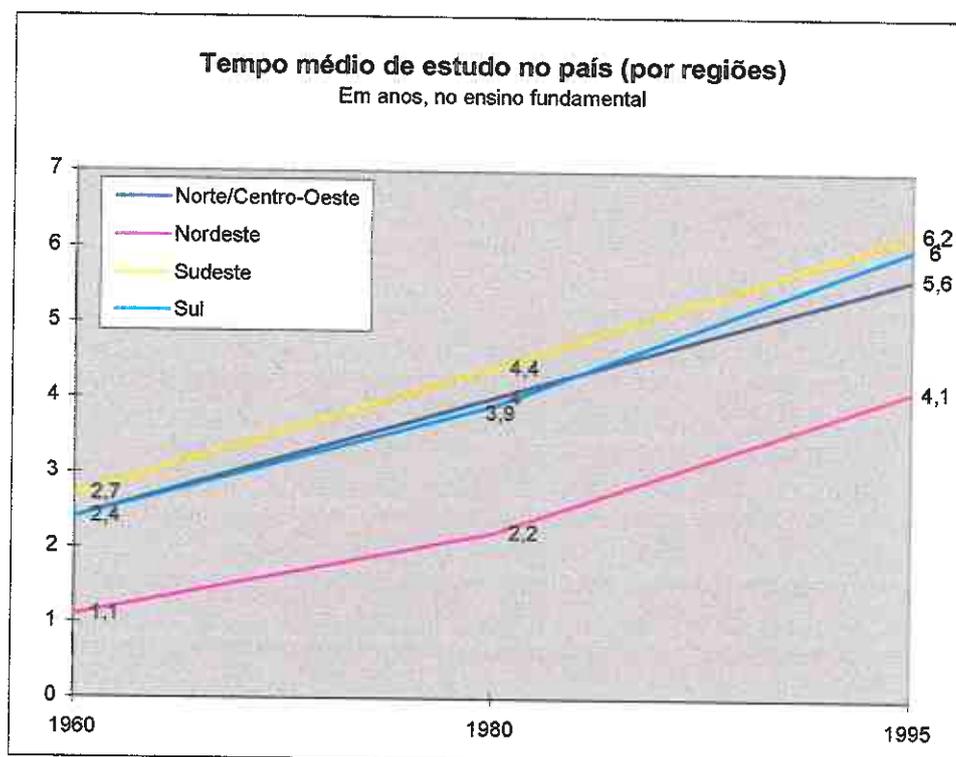
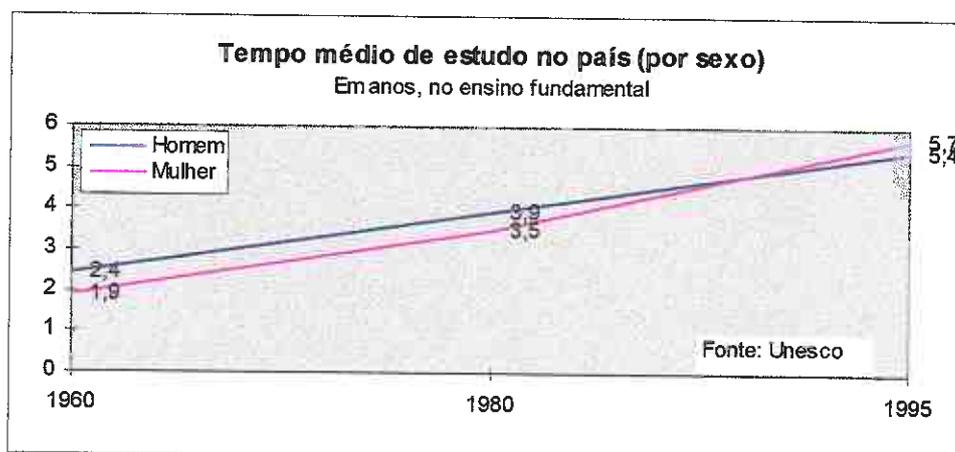


Gráfico 5

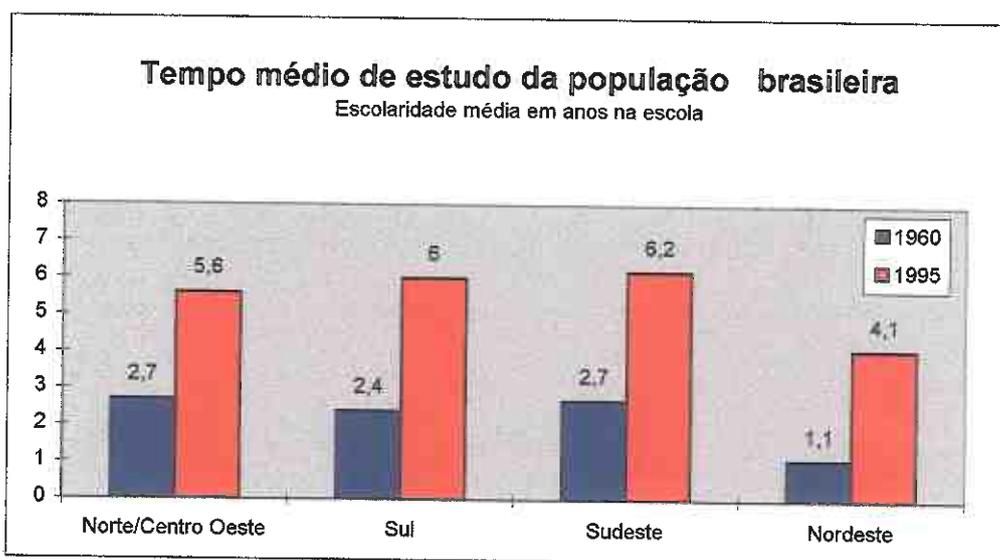


Por este outro gráfico específico por sexo, pode-se observar que as mulheres têm aumentado o seu tempo médio de estudo.

## Analfabetismo Funcional

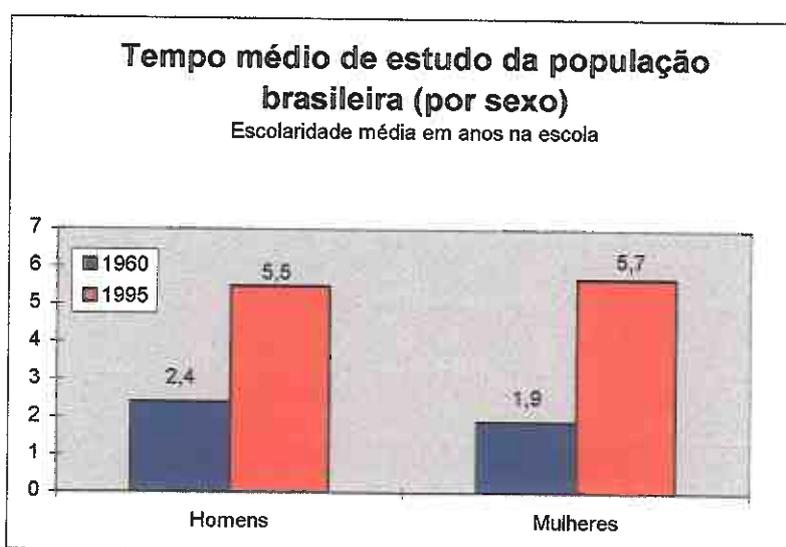
Com as transformações no mercado de trabalho em curso no mundo, todos mudam radicalmente a concepção que se tinha até há pouco sobre o que é ser alfabetizado. Pelo conceito tradicional, atualmente, 14,7% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta (segundo a última Pnad de 1996). É uma redução acentuada dos níveis que o país apresentava em meados do século, conforme é representado nos gráficos seguintes:

Gráfico 6



Fonte: "Evolução da Educação Básica no Brasil", MEC/Inep/Seec, 1997, IBGE-Pnad-96

Gráfico 7



Fonte: MEC/Inep/Seec, 1997, IBGE-Pnad-96

O tempo médio de estudo da população brasileira vem aumentando, conforme podemos verificar pelos gráficos. Mesmo assim, o país reúne um contingente de cerca de 15 milhões de pessoas analfabetas – o que põe o Brasil entre os dez países com maior número absoluto de pessoas não alfabetizadas.

Para obter esse índice, o IBGE pergunta apenas: “Você sabe ler ou escrever um bilhete simples?”.

No entanto, já não basta ler e escrever um bilhete simples para inserir-se no mercado de trabalho. Cada vez mais, as profissões exigem tarefas complexas que dependem do processamento de informações e do estabelecimento de relações, tais como: interpretação de textos, uso de mapas, uso de cálculos matemáticos, compreensão para seguir instruções, representações simbólicas, dentre outras (Ferretti, 1993).

Segundo pesquisa realizada pela Ação Educativa – uma Organização Não-Governamental na área de Educação de Jovens e Adultos – o Brasil tem problemas ainda mais graves. Essa única pesquisa já concluída (agosto de 1997) no país, abordando essa capacidade, apurou que 1/3 (um terço) da população de São Paulo é analfabeta funcional.

Na pesquisa foram usados materiais do dia-a-dia para verificar habilidades dos paulistanos; concluiu-se que 7,4% dos habitantes do município de São Paulo entre 15 e 54 anos apresentam-se analfabetos absolutos – ratificando o índice obtido no Censo de 1991, de 7,5%. Outros 25,5% não conseguiram passar em um teste que exigia o acerto de cinco entre sete questões.

Somando-se os dois indicadores, chega-se ao índice de 32,9% da população apresentando-se analfabeta, quer absoluta, quer funcional. Como os habitantes da cidade de São Paulo têm um dos maiores índices de escolaridade do país, a taxa de analfabetismo funcional no Brasil deve ser, certamente, muito mais elevada.

O estudo da Ação Educativa revela também que quem pára de estudar, ou mesmo de trabalhar, “emburrece”. Apenas 50% das donas de casa são aprovadas no teste, contra 69% das mulheres que trabalham fora de casa – o mesmo percentual de homens. Dessa constatação, surge o principal mandamento do mundo de hoje: *a educação tem que ser contínua*. Nessa perspectiva, os profissionais do próximo século terão de estudar a vida toda, o que significa dizer, de outra forma, que os profissionais do Terceiro Milênio terão de ser reflexivos além de informados. O século XXI será o séc. da Gestão do Conhecimento.

---

No caso do Brasil essa situação será difícil de ser resolvida, como já comentei anteriormente, posto que grande parte dos brasileiros não têm o mínimo de escolaridade conforme podemos constatar pelas pesquisas. Esse é um desafio para o Brasil, pois, além de garantir escola para aquelas pessoas que nunca ou muito pouco frequentaram a escola, ainda deverá propiciar uma educação continuada/permanente para sua população. Fica o desafio!

## **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE – LEI 9394/96**

Com a continuidade do Plano Real, um clima de estabilidade econômica tem composto o quadro nacional, a despeito do crescimento progressivo dos índices de desemprego nesse contexto.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o MEC pautou-se por desenvolver uma política de compromissos, explicitada durante a reunião da ONU sobre a pobreza, em Copenhague, no ano de 1995, quando o Ministro da Educação – Paulo Renato Souza – reafirmou a tese do “Plano Decenal de Educação”, de erradicar o analfabetismo no país até o ano 2000.

Em setembro de 1996, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária, do Movimento ‘Comunidade Solidária’, com o propósito de reduzir os índices de analfabetismo no país. Esse Programa foi previsto para se desenvolver em parceria com empresários e vem atendendo municípios das regiões Norte e Nordeste, com idades entre 12 e 18 anos. Essas duas regiões foram escolhidas para iniciar o Programa devido à grande concentração de analfabetos existente nessa parte do país.

As empresas, via de regra, participam dividindo com o MEC os custos da alfabetização, estimados em R\$ 34,00 mensais por aluno.<sup>36</sup> Em cada fase do curso, que dura um semestre, o município interessado pode inscrever 250 alunos, que terão aulas noturnas três vezes por semana. A mobilização dos alfabetizadores, alunos e as salas de aula ficam por conta das prefeituras.

---

<sup>36</sup> Dados de maio de 1997 – MEC.

O material didático e o conteúdo das aulas são fornecidos pelo MEC. A parceria envolve, ainda, o Conselho de Reitores, que inscreve professores responsáveis pela capacitação dos monitores. São as Universidades que qualificam os alfabetizadores, diferentemente dos projetos anteriores.

A forma de avaliação do programa será feita em função de uma análise mensal de resultados, de cada município participante, a ser procedida por professores das Universidades-parceiras. Ao final do curso haverá uma avaliação final para verificar se o aluno está alfabetizado, o que lhe valerá o certificado. Além disso, após seis meses da conclusão do curso, as Universidades examinarão novamente o Programa e seu efeito sobre os alunos, checando se o alfabetizado voltou ou não à escola e se conseguiu ingressar no mercado de trabalho utilizando os conhecimentos adquiridos. Também haverá uma reavaliação dos resultados um ano depois de concluído o curso.

Segundo Sérgio Haddad (1997),

*... a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada como paradigmática do que poderá vir a ocorrer com outros direitos sociais conquistados ao longo deste século. Constituída como direito universal no campo da Educação nos últimos 50 anos, assim reconhecida na Constituição de 1988, a educação de pessoas jovens e adultas vem se esvaziando como política de Estado no contexto da atual reforma educativa e perdendo importância como política universal. (pág.15).*

Ainda, segundo o autor referido,

*... o caminho de destituição de direitos e de deslegitimação da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública e gratuita, é acompanhado por uma crescente visibilidade de programas compensatórios, seja no campo da filantropia, seja no campo das políticas de formação das empresas. (pág.15).*

O Programa de Alfabetização Solidária que está sendo desenvolvido atualmente tem esse caráter, busca mostrar que, com boa vontade e caridade, a sociedade civil juntamente com as políticas compensatórias do Estado são suficientes para se corrigir desigualdades sociais. Contudo, o governo, ao tirar a Educação de Jovens e Adultos da preocupação central do MEC, tornando-a um tipo de *educação fundamental pensada para todos*, passou essa imensa responsabilidade, como diz Haddad, *para as mãos dos espaços das políticas compensatórias (Comunidade Solidária), da filantropia e do mercado.* (1997:16).

O que se pretende é investir na educação infantil para que as gerações futuras sejam alfabetizadas; e os analfabetos ainda existentes – posto que se configuram como uma massa de excluídos – que fiquem à mercê da caridade do Governo Federal ou de algumas

prefeituras que, apesar das dificuldades, procuram atender também a população adulta analfabeta ou semi-alfabetizada. Pelo que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos, sem dúvida, esta será a política governamental referente à Educação de Jovens e Adultos.

O artigo 208 da Constituição de 1988 definia a oferta de ensino fundamental a jovens e adultos como obrigatória e gratuita, todavia, depois de sancionada a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O artigo aludido era assim:

*Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*  
*I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*  
 (...)

Ficou assim:

*I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;*  
 (...)

Com essa sutil mudança, descartou-se a obrigatoriedade. A referida Emenda também suprimiu, do artigo 60 das Disposições Transitórias, o compromisso de erradicar o analfabetismo no prazo de 10 anos. Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a Educação de Jovens e Adultos foi excluída do cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos Estados e Municípios.

A Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, teve o inciso II do art. 2º, parágrafo 1º vetado pelo Presidente da República. Antes do veto, o texto da Lei era assim:

*Artigo 2º - Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.*  
*§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:*  
*I- as matrículas da 1ª a 8ª série do ensino fundamental;*

*II- as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência. (Vetado).*

As razões para o veto foram publicadas no Diário Oficial da União do dia 26 de dezembro de 1996,<sup>37</sup> em texto no qual o Presidente da República argumenta da seguinte forma:

*Considerar as matrículas para o ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista de precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor:*

*a) a garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida sem sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos;*

*b) o MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo;*

*c) o recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de frequência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível dos estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno;*

*d) o aluno do ensino supletivo não será considerado, apenas para efeito de distribuição dos recursos. Será porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o caput do art. 2º do projeto.*

Ao analisar essas exclusões, tenho de admitir que a Educação de Jovens e Adultos não é considerada e nem figura entre as prioridades deste país, cuja política global desvia, claramente, quer a atenção dessas quer o cuidado com essas pessoas excluídas da consideração produtiva e de qualquer investimento.

Haddad (1997:6) faz comentários pertinentes e interessantes a respeito do veto do Presidente. Na explanação que faz, afirma que o Presidente contrariou um Preceito Constitucional ao deixar de assegurar a todo cidadão, independentemente da idade, o direito ao ensino fundamental. Contrária, ainda, outros preceitos, ao considerar “temerária” a inclusão e “indesejável” o aumento dos supletivos, supostamente temendo pela qualidade dos mesmos.

Segundo o referido autor, o Presidente tenta amenizar o impacto da medida de veto, quando estabelece que não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo para a educação fundamental dos jovens e adultos; o que não admite é que tais jovens e adultos integrem o cômputo do número de alunos nas redes de ensino dos Estados e Municípios.

<sup>37</sup> Apud Haddad, 1997:5-6.

Mesmo assim, *resta saber qual município retirará da minguada parcela destinada à educação das crianças, recursos para a educação de jovens e adultos.*

Muito embora o problema seja muito sério, acredito que poucos Municípios terão condições e/ou vontade política para levar adiante esse tipo de educação. A realidade de Sorocaba parece diferenciada, na medida em que o governo municipal tem procurado também atender à população desescolarizada, mesmo assumindo os problemas financeiros decorrentes da falta de repasse de verbas de instâncias governamentais superiores.

Quando o governo questiona a falta de disponibilidade de dados confiáveis sobre a demanda de candidatos à educação supletiva, por parte do MEC, parece deixar claro o seu reconhecimento que esse órgão não está cumprindo com suas obrigações, entre as quais se inclui, sem dúvida, apurar dados de atendimento educacional. De outra forma, vale indagar: Qual a função do Censo Escolar? Como é que o MEC tem dados de outras modalidades do ensino? Se diz não ter os dados da demanda provável de supostos alunos para Cursos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, por quais motivos? Desinteresse ou interesse político implica justamente ignorar esse tipo de educação? Assim, em termos certamente neoliberais, ignora, relega a um plano inferior, não se compromete com a qualidade, nem considera prioridade esse ensino, essa educação.

Em função de minha prática e como educadora, reivindico para a Educação de Jovens e Adultos não o centro das atenções, mas que as ações nesse âmbito obtenham o espaço que lhes é devido, sejam deflagradas e tenham um tratamento decente, digno. O governo, no entanto, expressa certa crueldade pela posição que assume, uma vez que busca corrigir o problema do analfabetismo da população brasileira apenas assegurando escola às crianças e lavando as mãos, como Pilatos, para os adultos, posto que, claramente, espera que esses adultos morram aos poucos, regularizando, assim, os índices. Deixa de levar em conta ou não atribui importância ao fato de que um pai analfabeto influencia seus filhos (muitas vezes sem consciência disso) e proporciona condições de reprodução do seu 'status quo'.

Insistindo em argumentos favoráveis à educação para todos os brasileiros, Saviani (1997:229-230), ao se referir à nova LDB, afirma:

*Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.*

(...)

*a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea "boa vontade pública".*

Nessa Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos é tratada inicialmente no Artigo 4º que reza:

*O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*  
**I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**

(...)

**VII- 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;**

(...)

Na seqüência, no seu artigo 5º, menciona também a Educação de Jovens e Adultos:

*Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.*

*§ 1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:*

**I. Recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;**

(...)

A nova LDB dedica dois artigos à Educação de Jovens e Adultos, quais sejam:

*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.*

*§ 2º- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.*

*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 15 anos;**

**II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.**

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

No Artigo 80 e seus parágrafos – Das Disposições Gerais – há uma menção à educação de pessoas jovens e adultas, defasadas em termos escolares, aí identificada como educação continuada:

*Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*

(...)

No Título IX – Das Disposições Transitórias, no Art. 87 encontram-se vários excertos relativos à educação em termos de suplência:

*É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.*

(...)

*§ 3º- Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:*

(...)

*II- prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;*

(...)

No que decorre das Leis e/ou da Regulamentação mais recente em relação à Lei 5692/71, pouca coisa parece efetivamente mudar, uma vez que são observadas apenas algumas alterações tais como:

1- Alteração terminológica – a 5692/71 fala em “Ensino Supletivo”, enquanto a nova LDB usa a expressão “Educação de Jovens e Adultos”;

2- Alteração do espaço de ocupação do texto por redução – o tamanho do texto na 5692 é de cinco artigos (24 a 28), na atual LDB apenas dois (37 e 38);

3- Alteração para inclusão – a Lei atual prevê o ensino à distância, na anterior esse tipo de ensino ainda não era relevante;

4- Alteração para duplicação de faixa etária – a novidade mais expressiva é recuo da idade mínima para os exames supletivos do ensino fundamental e médio, que se situa em 15 e 18 anos de idade quando os limites anteriormente eram fixados em 18 e 21 anos;

5- Alteração para especificação profissional – a Lei 5692/71 inclui os casos de aprendizagem e qualificação profissionais, aos quais a LDB atual não faz referência na seção destinada à Educação de Jovens e Adultos: deixa-os para consideração no Capítulo: “Da Educação Profissional”. (SOUZA, 1997: 65 e 66).

Em função disso tudo, resta assumir a diluição de responsabilidades no entendimento de analfabetos jovens e adultos perpetrada em nível governamental. A ação

educativa junto a jovens e adultos defasados passa, assim, para a esfera do Programa ‘Comunidade Solidária’ juntamente com o Telecurso 2000, com as ações de algumas prefeituras, com o trabalho de ONGs – Organizações Não-Governamentais – e com programas da sociedade civil em geral. Assim, talvez a expectativa de diminuição progressiva dos índices de analfabetismo do Brasil possa tornar-se plausível, porque talvez não se venha a cometer os mesmos erros de programas, projetos e/ou ações anteriores.

Das oportunidades educacionais asseguradas a todos os brasileiros, não se pode excluir a educação básica de jovens e adultos que, efetivamente, possibilita o exercício pleno da cidadania e contribui para a consolidação do processo democrático, para que possamos nos livrar do estigma do analfabetismo.

### **O ALFA-VIDA – DE PROJETO A CURSO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SOROCABA/SP A PARTIR DE 1989**

No bojo de ações governamentais de combate ao analfabetismo entre jovens e adultos e buscando criar espaços de educação permanente/continuada para a população da cidade de Sorocaba, Autoridades Municipais da Educação e da Cultura elaboraram um Projeto Municipal para a Educação de Jovens e Adultos.

Tal iniciativa levou em conta a extinção do MOBREAL; as ações restritas e morosas da Fundação EDUCAR que vinham reduzindo muito lentamente os índices de analfabetismo; bem como a iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura) declarando 1990 o Ano Internacional de Alfabetização – AIA/90 – cujo objetivo foi promover o ensino público e erradicar o analfabetismo até o ano 2000.

Assim, em 1989, a Prefeitura Municipal de Sorocaba buscou, também, atender às recomendações da nossa Constituição – Art. 208 e Art. 214, implantando o Projeto Piloto de Alfabetização de Jovens e Adultos, o qual, a partir de 1990, deixou de ser piloto ao consolidar-se como Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – ALFA-VIDA.

O Projeto recebeu o cognome de Alfa-Vida por se buscar enfatizar, permanentemente, a importância da alfabetização para a vida de jovens e adultos analfabetos.

Após a implantação, o primeiro passo foi a realização de um curso de uma semana para alunos de terceira e quarta séries do Magistério, com o intuito de preparar

profissionais para a alfabetização de jovens e adultos, que constituiriam o compromisso da Prefeitura com o município. A participação inicial foi de cerca de 250 pessoas.

Em termos iniciais, o Projeto Piloto foi apresentado para, no ano de 1989, desenvolver-se paralelamente ao Projeto Educar. Por essa razão, os professores estagiários, responsáveis por ele, não seriam remunerados, mas teriam como vantagem a validade das horas trabalhadas como estágio para a complementação do seu curso de Magistério. Essa condição reduziu o número de participantes de forma tal que o curso terminou com 115 estagiários.

O Projeto foi implantado em um prédio do SESI, localizado na Vila Barão. Nesse local foi marcado o primeiro encontro com os professores-estagiários que haviam concluído o curso de preparação inicial. Dos 75 que se manifestaram interessados em engajar-se ao Projeto, apenas 19 efetivamente compareceram para assumir o compromisso.

As aulas tiveram início no dia 6 de maio de 1989. Eram ministradas aos sábados das 14 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos. Após esse horário, durante uma hora e meia, havia um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido naquele dia, da qual participavam a Coordenadora do Projeto e os professores a ele vinculados.

De início, foram formadas 5 classes com alunos alfabetizando (nível de 1ª e 2ª séries) e 1 classe com alunos alfabetizados (nível de 3ª e 4ª séries). Mais de 80 alunos inscreveram-se, mas a frequência média, no decorrer do ano, foi de 49 alunos. Houve perda também por parte de professores-estagiários e o ano terminou com 12 deles, registrando-se 7 desistências.

O material usado durante o ano de 1989 foi o material preparado pelo IDAC (Instituto de Ação Cultural),<sup>38</sup> que utilizava o método global analítico-silábico, combinado com propostas de Paulo Freire (palavra geradora, codificação). Apenas os professores tinham o material, os alunos recebiam somente os textos que seriam usados a cada aula.

No final do ano, a Coordenadora do Projeto realizou um novo curso, já visando à preparação de profissionais para a implantação do Projeto em vários bairros em 1990.

Algumas alterações foram feitas para o ano seguinte, tais como:

---

<sup>38</sup> Centro de Pesquisa e intervenção pedagógica criado em 1970, em Genebra, Suíça, por um grupo de brasileiros no exílio, unidos pela recusa “de todo tipo de domesticação do diálogo e da dialética, inerente à atitude dos que propõem o diálogo entre o educador e o educando, desde que o itinerário deste diálogo esteja previamente determinado pelo educador, ou então propõem a análise do real com a conclusão já estabelecida previamente” (FREIRE, Paulo et al. Vivendo e aprendendo, 1980 : 13. Citado por GADOTTI, 1995 : 46).

- o requisito mínimo para atuar no Alfa-Vida passou a ser o curso de Magistério de nível médio e os professores passaram a ser contratados como Professor I;

- o horário de funcionamento do Alfa-Vida passou das tardes de sábado para todas as noites de segunda a sexta-feira, das 19 horas às 22 horas. Para os alunos era esse o horário das aulas, mas os professores deveriam chegar às classes meia hora antes do horário estabelecido (às 18 horas e 30 minutos) para preparação da sua aula e ficar meia hora depois do término (até às 22 horas e 30 minutos) para elaboração do relatório do seu trabalho de cada dia;<sup>39</sup>

- uma proposta construtivista foi adotada, a partir de 1990, dada a necessidade de se buscar e assumir uma proposta pedagógica que pudesse trazer resultados positivos e atenuar a evasão, e;

- os professores deveriam participar de duas reuniões semanais: uma na segunda-feira, das 14 horas às 17 horas, para orientação e preparação do material a ser utilizado na semana e outra na sexta-feira, das 15 horas às 17 horas, com a participação de Supervisores e da Coordenadora do Projeto.

Os responsáveis pela coordenação/implantação do Projeto decidiram que não se trabalharia com livro didático porque sentiam a necessidade de, em um primeiro momento, perceberem tanto a realidade dos alunos quanto a criatividade dos professores.

Nesses termos, ao ver da equipe, com relação ao trabalho pedagógico, apresentaram-se alguns problemas: os professores eram recém-formados, a proposta de trabalho era nova e portanto ainda desconhecida dos professores, sendo preciso muito trabalho, disponibilidade, pesquisa e criatividade.

Mesmo assim, o Projeto deslanchou. Os alunos alfabetizando e alfabetizados interagiam, tinham conflitos cognitivos, mas construíam conhecimentos estimulados pelos professores, que eram esclarecedores e mediadores no processo de construção do conhecimento.

A avaliação era feita em termos triádicos: pelo aluno, pelo grupo e pelo professor. Não havendo tempo determinado para a alfabetização (semestre ou ano), respeitavam-se o estágio e o ritmo do aluno.

As classes eram formadas por 25 alunos no mínimo e 35 no máximo e, para cada 10 classes, havia um Supervisor que as visitava semanalmente.

---

<sup>39</sup> Posteriormente esse horário sofreu alteração.

Para selecionar os bairros onde as classes do Projeto seriam implantadas, foi solicitada, inicialmente, a colaboração da USABS (União das Sociedades Amigos de Bairro de Sorocaba). Contudo, não se pôde contar com o retorno das pesquisas de todos os bairros e, conseqüentemente, foram priorizados aqueles cuja demanda em termos de adultos analfabetos foi maior.

Diante dessa dificuldade os professores aprovados e selecionados no curso no final de 1989 foram contatados e foi decidido que cada professor deveria incumbir-se de reunir, no próprio bairro onde residisse, um mínimo de 25 alunos, e ao mesmo tempo já providenciasse um local – uma classe disponível em uma escola municipal ou estadual para que, então, a Secretaria da Educação do município o contratasse como Professor I.

Dessa maneira, 19 classes foram criadas em 1990.

Para relatar/divulgar as experiências docentes e receber subsídios que pudessem aprimorar o Projeto, a Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba realizou o I Encontro de Alfabetização de Jovens e Adultos, já no primeiro semestre de 1990.

Ainda nesse ano (1990) foram realizados dois cursos de preparação profissional para alfabetização de jovens e adultos, em fevereiro e em julho. A intensidade das várias ações devido à especificidade do Projeto, a necessidade de reuniões durante algumas tardes e a realização do trabalho no período noturno foram alguns dos motivos que levaram certos professores a abandonarem o Projeto, pois não tinham disponibilidade para atenderem ao que era proposto.

As ações se intensificaram ainda mais, posto que, no mês de setembro, teve início a alfabetização dos funcionários municipais. Além disso, as empresas que desejaram oferecer cursos de alfabetização a seus funcionários puderam também ter assessoria da Prefeitura Municipal; e os professores, selecionados pela Secretaria Municipal de Educação, nesses casos, deveriam participar de reuniões semanais com os demais. O horário das aulas, no entanto, era estabelecido pela própria indústria, de acordo com a sua conveniência e dos seus funcionários, e o pagamento do salário do professor passava a ser obrigação da empresa.

A equipe pedagógica do Projeto acreditava que a grande vantagem de um Projeto Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos estava na possibilidade de adequação à realidade local, buscando agentes facilitadores do processo em vários os aspectos: pedagógicos, sociais, dentre outros. Dessa forma, estar-se-iam integrando professores e alunos em um esquema o mais próximo possível de seus anseios e das necessidades da população.

Além disso, ao ver da equipe, nesses termos havia uma maior possibilidade de continuidade, pois a comunidade, valorizando a iniciativa, a ela se incorporava e não permitia que fosse desmontada com facilidade em uma próxima administração, como acontece, via de regra, com projetos educacionais.

Com a colaboração da Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba, à qual o Projeto Alfa-Vida estava vinculado, sob a Coordenação da primeira dama do município, também professora e com o irrestrito apoio do Prefeito Municipal, o que apenas tinha sido um Projeto Piloto pôde ser consolidado na perspectiva de alcançar o seu objetivo maior, que era o pleno atendimento à população analfabeta, de forma tal, que se exercitasse a “verdadeira” cidadania.

Os princípios que nortearam o Alfa-Vida, desde o seu início, foram os seguintes:

*A escrita expressa pensamento, representa um bem cultural e os alunos devem ser sujeitos de aprendizagem.*

*Os adultos analfabetos sabem que a escrita é uma representação e fazem hipóteses sobre como ela representa a fala.*

*Os professores são elementos fundamentais. É necessário que conheçam a Língua Portuguesa, conheçam os alunos, compreendam o processo de aprendizagem.*

*É preciso proporcionar oportunidades de uso da escrita, a fim de levar o aluno à compreensão da estrutura da língua, entendida como sistema de representação da linguagem.*

*A educação voltada para o aluno vivida no dia-a-dia é que irá ajudá-lo a refletir sobre todo o processo educativo. Os alunos se sentem legitimados por trazer sua vida para dentro da escola. Começam a falar, a contar, a relatar textos.*

*O educando não é alfabetizado pelo professor e sim alfabetiza a si mesmo em interação com seus colegas e com a escrita, o professor não vai ser transmissor de conhecimentos, mas vai ser mediador, facilitador e reforçador entre o aluno e o conhecimento.*

*É preciso favorecer a descoberta, daí a necessidade do erro construtivo e o papel do conflito cognitivo como condutor da aprendizagem.*

*É preciso também oportunizar :*

- *Leitura do mundo aliada à leitura das palavras;*
- *Trabalho com a identidade de cada um e do município;*
- *Conhecimento dos principais problemas do município;*
- *Desenvolvimento da consciência política para que o aluno deixe de ser analfabeto político;*
- *A conscientização de que não se é livre quando se é ignorante;*

As Metas Básicas do Alfa-Vida foram definidas em termos de:

- *Cooperação;*
- *Consciência política;*
- *Participação;*
- *Autonomia.*

Os professores e supervisores que realizavam o trabalho pedagógico no âmbito do Projeto, faziam relatórios diários. No meu entender, foi a reflexão na e sobre a prática de cada

um e a prática coletiva que permitiu corrigir, aperfeiçoar, acrescentar e reformular, continuamente, o trabalho.

No final de 1990 realizou-se o II Encontro de Alfabetização de Jovens e Adultos de Sorocaba, com propósitos e organização semelhantes ao primeiro.

De acordo com o censo de 1991,<sup>40</sup> do IBGE, o município de Sorocaba apresentava um número elevado de analfabetos, conforme se pode verificar pelos dados do quadro:

Quadro 2  
Número de Analfabetos em Sorocaba em 1991

Idade (anos)	População	Nº. e % de analfabetos
5	7.867	7.474 - 95,0%
6	7.834	6.682 - 85,2%
7	7.851	2.970 - 37,8%
8	8.314	1.042 - 12,5%
9	8.733	545 - 06,2%
10	8.428	307 - 03,6%
11	8.481	205 - 02,4%
12	8.005	183 - 02,2%
13	7.641	136 - 01,7%
14	7.449	124 - 01,6%
15 a 19	35.020	2.780 - 07,9%
20 a 24	34.126	883 - 02,5%
25 a 29	35.119	1.085 - 03,0%
30 a 34	32.609	1.185 - 03,6%
35 a 39	27.942	1.303 - 04,6%
40 a 49	39.168	2.898 - 07,3%
50 a 59	26.501	3.470 - 13,0%
60 ou mais	29.691	7.232 - 24,3%

Fonte : Censo de 1991 do IBGE

O município de Sorocaba, além de produzir sua população analfabeta, recebe constantemente um grande número de pessoas também analfabetas oriundas de regiões pobres do país, que vêm ao sudeste à procura de melhor qualidade de vida; grande parte desses migrantes passam pelo Alfa-Vida.

Em 1991 o Alfa-Vida contava com 21 classes já implantadas e, durante o ano, foram criadas mais 06 em bairros onde o Projeto ainda não fora instalado e 16 classes nos bairros onde o Projeto já fora instalado. No final do ano, contabilizavam-se 43 classes.

<sup>40</sup> Esse é o Censo mais recente. Em 1996 foi feita uma complementação, mas apenas atualizaram o número de habitantes da cidade. O próximo Censo completo só será realizado no ano 2000.

Além disso, novos professores foram selecionados no curso “Educação Nosso Desafio”, no mês de maio/91, para atender a nova demanda, e em junho/91 foi realizado o III Encontro de Alfabetização de Jovens e Adultos, como sói acontecer.

Em julho/91 os professores de jovens e adultos participaram do curso que foi oferecido à Rede Municipal, ministrado por professores da CENP. Participaram também de uma exposição realizada na USP (Universidade de São Paulo), no mês de setembro, apresentando trabalhos produzidos por alunos do Alfa-Vida.

Nos meses subseqüentes, foram realizadas palestras sobre Comunicação Não Verbal – Conhecimento Interativo e Pedagogia de Freinet, que podem muito bem dar idéia da proliferação de ações e da preocupação constante da equipe pedagógica, naquele contexto espaço-temporal, de criar oportunidades de formação/preparação dos educadores de jovens e adultos.

Nos anos de 89, 90 e 91, como o Projeto Alfa-Vida não estava oficializado, os alunos que estudaram nesse período prestaram prova de escolaridade nos exames organizados pelo Estado. Eles eram preparados pelos professores desse Projeto, mas a prova final para obtenção do certificado de escolaridade era aplicada pelas escolas estaduais autorizadas a realizarem essa prova.

O ano de 1992 iniciou-se com 34 classes, pois muitos alunos prestaram a prova de escolaridade no final de 1991 e a maioria foi aprovada. Mas logo nos primeiros dias de aula, houve grande procura e novas classes foram constituídas. No mês de abril, o número de classes já havia aumentado, chegando a 42. No primeiro semestre os professores assistiram a palestras que vieram enriquecer e ampliar o conhecimento de todos, especialmente, sobre o tema: Avaliação.<sup>41</sup> Ecologia também foi tema de palestra no Parque Municipal “Quinzinho de Barros”, e posteriormente, foi tema gerador de trabalho em sala de aula.

Como já vinha se tornando compromisso-praxe, no dia 12 de junho, realizou-se o IV Encontro de Alfabetização de Jovens e Adultos de Sorocaba.

Justamente nesse ano, o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – Alfa-Vida – foi oficializado pela Lei n.º 3953 de 02/07/92 e, dessa forma, ficava garantido o direito do aluno fazer prova final na própria Unidade que freqüentava e onde havia sido preparado. Do total de alunos que freqüentou o Projeto nesse ano, foram aprovados 80, os quais

---

<sup>41</sup> O palestrante foi o professor Cipriano Luchesi da UFBA.

receberam o certificado de conclusão da 4ª série, expedido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Sorocaba.

No ano seguinte, em 1993, foram mantidas 33 classes que puderam atender a um total de 1710 alunos matriculados. Ao final receberam o certificado de conclusão de 4ª série 299 alunos. Os demais precisaram ainda permanecer em interação nas suas classes, para poderem avançar no processo e acompanhar a 5ª série.

Em 1994, as classes do Projeto foram, de início, 32. Mas, no decorrer do ano, foram criadas mais 11, constituindo 43 classes no total, atendendo a 33 bairros de Sorocaba. Nesse ano, receberam certificado de conclusão de 4ª série 370 alunos.

Em 1995, o Projeto atingiu o número máximo de classes estabelecidas pela Lei nº 3953, que limitava a criação de classes em 50. Essas classes estavam disseminadas em 35 bairros da cidade, conforme os dados de dezembro de 1995.<sup>42</sup>

Quadro 3

Dados de 1995

Matricula geral	1.995
Desistentes	828
Transferidos	32
Alunos que permaneceram até o final do ano	1.135
Alunos que permaneceram até o final do ano alfabetizando	497
Alunos que permaneceram até o final do ano alfabetizados	631
Alunos alfabetizando promovidos para 2ª fase	127
Alunos alfabetizados promovidos para 5ª série	468

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura/Sorocaba (SEC) - Curso Alfa-Vida.

Em 1995, a relação observada entre alunos freqüentes e alunos desistentes é expressa, em termos percentuais, no gráfico que segue:

Gráfico 8



Fonte: SEC - Curso Alfa-Vida

<sup>42</sup> Somente a partir de 1995 é que há registros mais detalhados de número de alunos e de desistência.

Quando o número de alunos desistentes alcançou 42%, causou preocupação e passou a ser motivo de investigação. Em levantamento feito junto aos professores, foi verificado que as justificativas para as desistências dos alunos eram semelhantes, tais como: a mobilidade e a falta de disponibilidade decorrentes de os alunos-trabalhadores passarem, freqüentemente, a desenvolver atividades de garantia da sua sobrevivência – empregos, subempregos ou bicos concomitantes. Além disso, também são razões de desistência: mudança; doença; cansaço e até mesmo o inverno contribui para afastar alguns alunos da escola, principalmente os mais idosos. No âmbito do processo, a heterogeneidade – de idade e de nível de conhecimento – existente nas classes faz com que alguns alunos abandonem a escola. Por exemplo: os mais velhos sentem-se incomodados pelos adolescentes e vice-versa; os que estão mais adiantados acham que progridem pouco pelo fato da professora ter que atender a todos os alunos que, sem dúvida, são diferentes por encontrarem-se em momentos diferenciados; por apresentarem dificuldades várias e, certamente, conhecimentos distintos. Também foi constatado que algumas professoras matriculavam os alunos já no primeiro dia de aula, sem esperarem um certo tempo para confirmarem se o aluno estava ou não interessado e/ou podendo permanecer na escola. Os índices, sem esses cuidados, eram onerados porque vários alunos, muitas vezes, compareciam uma única vez à escola e já constavam da lista de matrícula tornando-se alunos desistentes.

Quando se consideram e se discutem os problemas de evasão numa classe de educação popular, tem-se que levar em conta a realidade desses alunos. Tais alunos precisam estar relativamente livres de horários muito rígidos e de cobranças severas de assiduidade e pontualidade para poderem conciliar os desafios de seu dia-a-dia e de um dia no cotidiano de suas classes na escola.

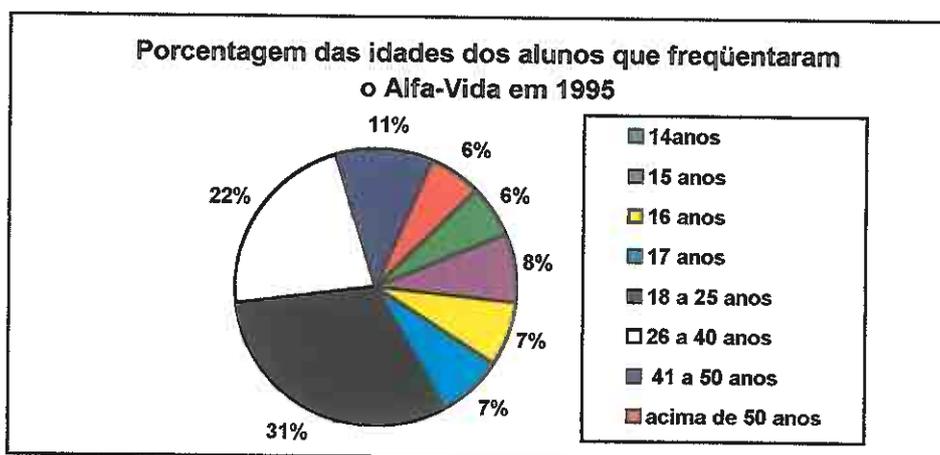
Para alunos-trabalhadores, trata-se de conciliar a escola usual, formalizada, com um outro tipo de escola, mais séria, exigente e flexível, no entanto, sem rotinas muito duradouras, sem longas permanências, sem pré-determinações. Suas histórias são feitas de múltiplas referências temporais, de vários lugares (cidades, bairros, vilas, até mesmo de Estados), de inúmeros trabalhos (fixos ou não fixos, “bicos”) e de várias relações (casamentos, separações, filhos, amigos, vizinhos, etc.). Essa lógica que rege a vida dessas pessoas foge ao pré-estabelecido; é a lógica regida pelas necessidades do cotidiano e pela emoção, ao invés de por imposições e exigências formais dos velhos e bolorentos discursos, organizações e processos ditos pedagógicos.

Também se pode observar relação entre o número de desistentes e um certo “modelo” de professor. Assim é que determinados professores usualmente tinham/têm uma porcentagem maior de desistentes, tanto no decorrer do ano quanto de um ano para outro. Isso se deve, sem dúvida, ao tipo de comprometimento, ao entusiasmo e à competência do professor, pois para alunos que chegam sempre cansados do trabalho à escola, as aulas têm que ser as mais agradáveis e proveitosas.

Um alunado maduro e experiente apresenta-se mais exigente em termos de aproveitamento do tempo, de qualidade e utilidade do que aprendem, de reconhecimento e de respeito pelas suas experiências e necessidades.

O gráfico seguinte expressa a distribuição, em percentuais, dos alunos de acordo com a faixa etária, em 1995:

Gráfico 9



Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

O Alfa-Vida tem atendido a um maior número de alunos na faixa etária entre 18 e 40 anos, pois homens e mulheres dessa idade têm sentido, sem dúvida, a falta que faz a escolarização no seu dia-a-dia, principalmente quando vão procurar emprego.

Em 1996, o Projeto passa a ser CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALFA-VIDA, CURSO SUPLETIVO, SUPLÊNCIA I, atendendo a 39 bairros da cidade num total de 60 classes. Mantiveram-se 47 classes que funcionaram em 1995 e foram criadas mais 13 de acordo com o Decreto n.º 9535 de 2 de janeiro de 1996. O referido Decreto dispõe sobre a criação de classes de Alfabetização de Jovens e Adultos, Alfa-Vida, considerando que a Lei Municipal n.º 3953 de 02/07/92 teve seu prazo de vigência expirado.

O que mudou com essa transformação de Projeto para Curso?

Como Projeto, o Alfa-Vida caracterizava-se em função de uma medida temporária (2 anos no máximo) e competia à Câmara dos Vereadores tanto sua aprovação quanto sua prorrogação. E mais, como o Alfa-Vida vinha atuando no combate ao analfabetismo desde 1990 (como Projeto), e, até então, não havia conseguido reduzi-lo substancialmente, ficara evidente que não poderia ser através de uma ação temporária, de curto prazo, que iria resolver tal problema. Contudo, a Câmara Municipal não poderia mais prorrogar o Projeto, uma vez que já haviam ocorrido várias prorrogações, anteriormente feitas. Dessa forma, diante da ameaça de extinção do Alfa-Vida, por decurso de prazo, foi criado o Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos – Alfa-Vida, Curso Supletivo, Suplência I.

Nessa nova estrutura de curso não havia necessidade de aprovação de lei especial por parte da Câmara Municipal com referência à manutenção do Alfa-Vida, que passou a ser de competência exclusiva do chefe do Executivo.

A situação dos professores também sofreu mudanças nos mesmos termos e relações já explicitadas. Sua contratação passou a depender exclusivamente de decisão do Poder Executivo.

A dimensão do Alfa-Vida no ano de 1996, na sua denominação de curso, em termos numéricos, é apresentada no quadro seguinte:

Quadro 4

**Dados de 1996**

Matricula geral	2.603
Desistência	1.196
Alunos freqüentando até o final do ano	1.407
Alunos freqüentando até o final – alfabetizando	563
Alunos freqüentando até o final – alfabetizados	844
Alunos freqüentando - sexo masculino	718
Alunos freqüentando - sexo feminino	689

Fonte: SEC - Curso Alfa-Vida

Como se pode observar a nova feição de curso descortinando uma ação mais duradoura ou permanente, não afetou a desistência que ainda continuou demasiadamente alta:

Gráfico 10



Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

Em relação às faixas etárias, a distribuição dos alunos em 1996, em termos percentuais, é expressa no quadro abaixo:

Quadro 5

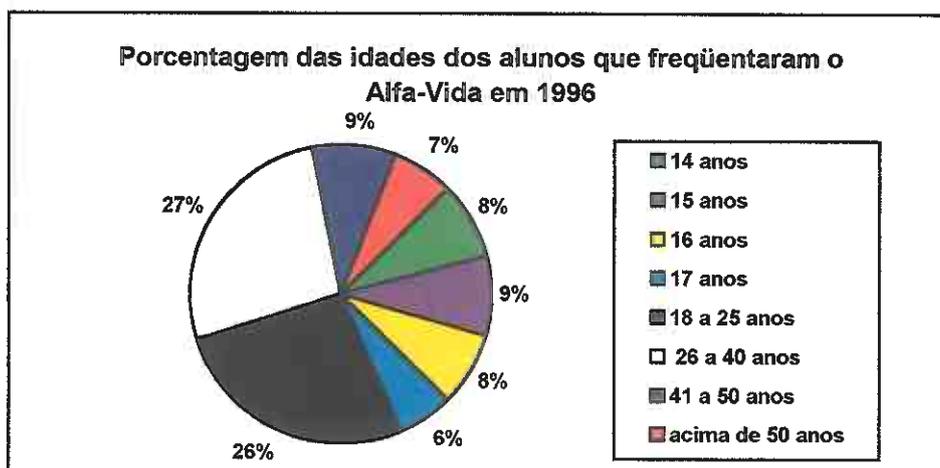
Idade	Porcentagem
14 anos	08,40 %
15 anos	08,50 %
16 anos	07,90 %
17 anos	06,02 %
18 a 25 anos	26,30 %
26 a 40 anos	26,80 %
41 a 50 anos	09,10 %
acima de 50 anos	06,50 %

Fonte: SEC - Curso Alfa-Vida

Em relação aos anos anteriores, observa-se um pequeno aumento nas faixas etárias de 14 e 15 anos. Isso foi devido ao fato da Rede Estadual de Ensino (com a reorganização proposta e realizada pela SEE) ter encaminhado parte dos seus alunos de 14 e 15 anos, que ainda estavam cursando de 1ª a 4ª séries, para o Curso Alfa-Vida.

Como sói acontecer, a maioria dos alunos atendidos situavam-se nas faixas etárias entre 18 a 40 anos como se pode observar pelo gráfico que segue:

Gráfico 11



Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

Um dado novo aparece em 1996, relativo à porcentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino, que praticamente equivalem-se, como se pode observar pelo gráfico. Apesar de não se ter dados fidedignos dos anos anteriores para comparação, pelo que pude observar em função de minha prática e vivência nesse Curso, o número de mulheres que procuram a escola tem aumentado a cada ano, por isso, no ano de 1996, incluiu-se mais essa categoria nas estatísticas.

O gráfico seguinte evidencia a relação percentual que se estabelece em função do número de alunos por sexo:

Gráfico 12



Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

Na sua denominação de Curso Supletivo, o Alfa-Vida manteve os seus critérios de organização das classes nos bairros da cidade, de acordo com a demanda e com interesse dos moradores. As salas de aula funcionam geralmente em CEI (Centro de Educação Infantil), no período noturno das 19 horas às 21 horas e 30 minutos, de segunda a sexta-feira.

Os alunos são agrupados, de forma semelhante aos anos anteriores, em duas fases: alfabetizando (1ª e 2ª séries) e alfabetizados (3ª e 4ª séries). Não existe um tempo determinado para que seja completada nenhuma dessas fases, pois vem sendo respeitado o ritmo individual de cada aluno. O curso é anual e as matrículas para os alunos estão permanentemente abertas. Nos bairros onde funciona mais de uma classe na mesma escola, os alunos alfabetizando ocupam uma sala e os alfabetizados outra sala; nas demais escolas, tanto alfabetizando quanto alfabetizados juntam-se numa mesma sala. Os professores, unidocentes, trabalham com atividades “multisseriadas”, adequadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada um. Para professores inexperientes essa função torna-se problema, mas com o tempo eles aprendem a trabalhar com essa diversidade e, ao invés de problema, essa situação é posteriormente vista como interessante por enriquecer a interação existente em sala de aula.

No Alfa-Vida o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem é sempre o que o aluno já sabe; a sua experiência de vida e o que ele domina como conhecimento.

Em 1997, na nova gestão municipal, o Prefeito eleito e sua equipe depararam com alguns problemas referentes aos professores do Curso Alfa-Vida, especialmente no que se referia aos contratos. Alguns professores pertenciam ao Alfa-Vida desde 1990, e os contratos vinham sendo prorrogados desde então.

A medida tomada em 1996, que transformara os contratos de função pública em função-atividade não foi considerada legal e complicou ainda mais a situação dos professores, de forma tal que ocasionou a demissão de todo o corpo docente em 05.02.97. Ninguém experiente permaneceu contratado e passou a haver impossibilidade de novas contratações nos seis meses subseqüentes.

Diante dessa situação, novos professores<sup>43</sup> foram contratados para assumirem as 60 classes existentes. A contratação foi feita como função-atividade, sendo assim, os professores trabalharam até 31 de dezembro de 1997 e depois foram dispensados.

Em função dessas medidas, os professores que tinham experiência nesse tipo de trabalho ficaram impossibilitados de continuar, e os novos contratados, que desconheciam o trabalho com jovens e adultos, é que ficaram com as classes. Os professores novos eram oriundos do ensino infantil, principalmente, da creche e da pré-escola.

---

<sup>43</sup> Professores que faziam parte de uma lista de classificação específica para o Curso Alfa-Vida, feita pela administração anterior (1996).

Frente a esse novo estado de coisas, os dados de 1997 apresentam-se mais restritos vez que não foram feitos os levantamentos estatísticos nos moldes dos anos anteriores, como se evidencia no quadro seguinte:

Quadro 6  
Dados de 1997

Matrícula Geral	2.772
Alunos freqüentando até o final do ano	1.695
Desistentes	1.077
Alunos aprovados para 5ª série	593

Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

Contudo, pode-se observar diminuição do número de desistentes em 1997<sup>44</sup> em relação aos anos anteriores, como o gráfico a seguir expressa:

Gráfico 13



Fonte: SEC – Curso Alfa-Vida

Para o ano de 1998, os “antigos” professores esperavam poder retornar para o Curso, porém, mais uma vez, viram frustradas as suas pretensões devido a uma nova modificação nos moldes de contratação. Pelas novas regras aplicadas, os professores que faziam parte de uma lista de concurso para PI do ensino regular – que havia sido realizado há dois anos atrás e prorrogado por igual período no início do ano de 1998 – é que foram chamados para assumirem as classes.<sup>45</sup>

Nesses termos, em junho de 1998, o Curso constituiu-se de 64 classes atendendo/beneficiando cerca de 2.279 alunos.

O histórico desse Curso não acaba aqui. Sua trajetória continua ...

<sup>44</sup> Quando a nova equipe assumiu em 1997 começou a trabalhar efetivamente em cima do número de evasão tentando diminuí-la.

<sup>45</sup> Os professores não foram efetivados, mas contratados pela CLT como função atividade até 31 de dezembro de 1998.

## CAPÍTULO III

### TRAJETÓRIAS

*Ensinar é uma incerta e complexa empresa. Se o ato de ensinar fosse conhecida e constante, os professores poderiam simplesmente seguir os ditados das generalizações empíricas, e os educadores do professor poderiam conhecer exatamente o que os professores necessitam para agir com sucesso. (Kincheloe, 1997:217).*

Início este capítulo pela descrição da minha caminhada no âmbito da educação. Relembrar o vivido é muito importante. Para mim, foi um grande exercício de reflexão que me possibilitou enxergar aspectos da minha prática pedagógica que ainda não havia observado e que implicaram a visualização de minha própria formação profissional, em processo, no transcurso de minha prática profissional. Avancei, certamente, nessa caminhada, à medida que passei a olhar os meus escritos e a minha prática pedagógica com um olhar crítico, isto é, valorativo. Revivi muitos momentos alegres, emocionantes, mas também momentos tristes, como quando fui demitida da Prefeitura juntamente com meus colegas supervisores e professores. Parecia claro que a demissão ocorria em caráter puramente político, não se levando em conta nem a dimensão nem a qualidade do trabalho desenvolvido durante anos de dedicação. Assim, tanto o professor descomprometido com as ações pedagógicas quanto aquele entusiasmado e comprometido tiveram o mesmo tratamento – a demissão sem justa causa, uma vez que já não parecia haver comprometimento político-social com a Educação de Jovens e Adultos, em função das razões anteriormente apontadas.

Embora assumisse momentaneamente a revolta/desencanto, busquei manter o empenho/entusiasmo. Assim, os problemas/obstáculos, ao se tornarem objetos de reflexão, serviram de incentivo para que me dedicasse ao Mestrado, e despertaram-me o interesse em prosseguir nessa caminhada, buscando conhecer e compreender o processo educativo, a Educação de Professores.

Nessa perspectiva, busco investigar a trajetória profissional de cinco professores que trabalharam com a educação/ensino de jovens e adultos no Curso Alfa-Vida, com o propósito, como já explicitarei, de configurar o espaço de formação profissional desses profissionais.

## **A MINHA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO**

Como pedagoga, a minha formação é voltada para a Educação. Praticamente, envolvi-me em um duplo processo de formação profissional no âmbito da Educação, uma vez que cursei a Habilitação Magistério (ensino médio) e, posteriormente, a graduação em Pedagogia, concluída em 1989. Mas, somente em 1991, comecei a trabalhar nessa área como professora de jovens e adultos desescolarizados.

O meu ingresso no Magistério, como professora, deu-se de uma forma ocasional que se configurou, à medida que eu obtinha experiência, como o mais freqüente critério de ingresso na área de Educação de Jovens e Adultos.

No início do ano de 1991, reencontrei uma amiga do curso de Pedagogia e fiquei sabendo que ela trabalhava com alfabetização de jovens e adultos. Durante a conversa do nosso encontro, ela disse que poderia chamar-me para dar aulas substituindo professores ausentes. Fiquei empolgada e aceitei essa nova experiência.

Assim, continuei a trabalhar fora do Magistério, na Secretaria da Segurança Pública, durante o dia e, à noite, passei a desenvolver um trabalho em educação, começando, então, uma história de paixão pela Educação de Jovens e Adultos.

No decorrer da minha prática de ensino da leitura e da escrita, quanto mais eu tinha contato com os alunos, mais o meu interesse pela educação aumentava, de forma tal que, no final de 1991, pedi exoneração do Estado.

Iniciei o ano de 1992 como professora contratada, assumindo uma classe constituída por mim, para a qual eu mesma recrutei os alunos, pois nessa época o professor organizava sua classe para ser contratado pela Prefeitura e com ela ficava.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Isso já não acontece mais, pois todas as classes vão para atribuição.

A classe era multisseriada e eu era unidocente: eu tinha alunos que nunca haviam freqüentado a escola, como também alunos mais adiantados que já haviam tido contato, de alguma forma, com a leitura e com a escrita. Cada aluno apresentava-se em um nível diferente e eu tinha de atendê-los, quase que individualmente, sem que soubesse, a princípio, como organizar atividades para os alunos nesse grupo heterogêneo, articulando, assim, a minha prática de ensino.

Lembro-me da minha inquietação, pela inexperiência na prática educativa pois, apesar de professora formada em nível superior, não tinha sequer experiência de uma prática usual e regular. Muitas noites passei sem dormir por não saber o que e como fazer. Mas, todos os professores que trabalhavam no Alfa-Vida participavam de um processo de formação/educação continuada em serviço, denominado de “reuniões pedagógicas”. Os professores recebiam além das 20 horas-aula semanais, mais 8 horas-atividade, também semanais, pelo tempo dedicado a reuniões pedagógicas, as quais consistiam, “dentre outras coisas”, de trocas de experiências entre os participantes. Busquei valorizar esse espaço e fui construindo a minha prática juntamente com o grupo de professores, sob orientação de uma Coordenadora Pedagógica e de Supervisoras de Ensino.

Trabalhávamos durante duas horas e meia (das 19 às 21 horas e 30 minutos) de segunda a sexta-feira com os alunos e realizávamos 2 reuniões semanais,<sup>47</sup> de 4 horas cada uma. Além das reuniões, eu fazia, diariamente, um relatório sobre a minha aula e, para isso, precisava refletir sobre a minha prática. Nesse relatório, diário, eu procurava anotar tudo o que havia acontecido na aula. Sempre que algum aluno avançava de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem, apresentava um progresso, um questionamento interessante ou mesmo alguma dificuldade, eu também registrava no relatório, de forma que, após um certo tempo, tinha uma avaliação longitudinal do processo de desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, os relatórios serviam também para avaliar as aulas de todos nós professores pois, ao refletirmos sobre o que tínhamos realizado, muitas vezes, decidíamos retomar algum assunto que deveria ser melhor trabalhado com os alunos.

Através dos meus relatórios foi possível acompanhar o meu progresso profissional que, na verdade, evidenciava o meu processo de formação docente para educar/ensinar os jovens e adultos desescolarizados.

---

<sup>47</sup> A partir do ano de 1993 as reuniões passaram a ser apenas uma vez por semana. E, em 1998 passaram a ser quinzenais.

Nesses relatórios eu escrevia coisas como:

*... o que me preocupa atualmente é um grupo intermediário, sendo que estão muito adiantados se comparados com os iniciantes e atrasados com relação aos alfabetizados. Inclusive não sei nem como classificá-los, pois em alguns momentos penso que são alfabetizados e em outros penso que são alfabetizados. Tenho procurado atender a todos os alunos, mas em determinados dias sei que isso não acontece. (Caderno de relatórios – dia 25/02/1992 – primeira semana de experiência em docência).*

Ao reler essa anotação volto no tempo, percebo a minha preocupação em “classificar” os alunos, pois, no meu entender, naquele momento, os alunos deveriam estar em um mesmo estágio de alfabetização, para que o meu trabalho fosse facilitado. Eu mantinha, certamente, a ilusão de classe homogênea, mesmo trabalhando em uma classe multisseriada, protótipo da heterogeneidade na escola. Tempos depois me perguntava: como pessoas jovens e adultas, com histórias de vida e com vivências tão diferentes poderiam ser consideradas iguais ou mesmo tratadas como iguais, no curso do processo de ensino-aprendizagem?

Nem mesmo as crianças que se encontram numa mesma série podemos achar que estão em um mesmo e único nível, nessa ânsia docente por uma homogeneidade impensável para ou com seres humanos, aprendizes.

Cada pessoa – criança ou adulto – tem seu ritmo e seu desenvolvimento próprio, assim a escola causa grande malefício ao classificá-las. Muitas vezes, nas escolas, encontramos: a fila dos fortes, dos fracos; ou ainda: os alunos sentados à frente são os melhores, e os piores sentam-se nas carteiras localizadas no fundo das salas.

Lidando com classes multisseriadas, realmente, um trabalho assim é difícil, principalmente para quem está começando a sua prática pedagógica e não tem noção da complexidade do ato pedagógico. Isso porque a formação docente inicial, qualquer que seja, se realizada em termos de racionalidade técnica, produz professores/educadores reprodutivistas, repetidores do que aí está, imbuídos da idéia/visão de que ‘ensinar é fácil’ e quando não se consegue resultados, da aprendizagem, a culpa é do aluno. Contudo, pude tornar tal experiência significativa na minha vida, pois desde o início tive de pensar um trabalho diferenciado devido à especificidade e à dificuldade do trabalho com adultos.

Assim como Kincheloe (1997), acredito que ensinar não é fácil. É uma tarefa complicada que exige sobretudo alguns requisitos enumerados por Paulo Freire (1997). Segundo Freire, ensinar exige:

- *rigorosa metódica;*
- *pesquisa;*
- *respeito aos saberes dos educandos;*
- *crítica;*
- *estética e ética;*
- *corporeificação das palavras pelo exemplo;*
- *risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;*
- *reflexão crítica sobre a prática;*
- *o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;*
- *consciência do inacabamento;*
- *o reconhecimento de ser condicionado;*
- *respeito à autonomia do ser do educando;*
- *bom senso;*
- *humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos;*
- *apreensão da realidade;*
- *alegria e esperança;*
- *a convicção de que a mudança é possível;*
- *curiosidade;*
- *segurança, competência profissional e generosidade;*
- *comprometimento;*
- *compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;*
- *liberdade e autoridade;*
- *tomada consciente de decisões;*
- *saber escutar;*
- *reconhecer que a educação é ideológica;*
- *disponibilidade para o diálogo e;*
- *querer bem aos educandos.*

Esses requisitos o profissional da educação vai adquirindo aos poucos. Ao deparar com situações-problemas, ele é levado a refletir na e sobre a sua prática pedagógica e assim vai constituindo-se como profissional docente.

No meu caso, especificamente, comecei a crescer como educadora a partir do momento em que iniciei uma busca permanente em prol de melhores condições de ensino-aprendizagem para os meus alunos. Talvez, intuitivamente, desde o início, eu prestasse atenção aos alunos e ao que acontecia, senão vejamos:

*Uma aluna, a Damiana, hoje reclamou que eu não fiquei muito com os alfabetizados e que eles necessitam muito de uma professora que fique constantemente com eles. Expliquei-lhes que tento dividir o meu tempo com as duas turmas, mas que, dependendo da atividade, é impossível e por isso é que em determinados dias eu fico mais com os alfabetizados.*

*Não descobri ainda uma maneira de trabalhar com os alfabetizados e com os alfabetizando, pois uns estão iniciando com o alfabeto e os outros estão em nível de 4ª série.*

*Os alunos ficam com ciúmes quando tenho de ficar mais tempo com uma turma, principalmente os alfabetizando. Procuro deixar atividades para serem feitas, mas eles só fazem*

*quando estou perto. Preciso encontrar uma solução urgente. Hoje tenho trinta e cinco alunos presentes.*<sup>48</sup> (Caderno de relatórios – dia 18.03.92).

Como se observa, a preocupação dos primeiros dias perseguia-me. Estava buscando uma solução e precisava encontrá-la com urgência. As dificuldades advinham, principalmente, do grande número de alunos em estágios ou fases de aprendizagem/conhecimento diferenciados, usualmente presentes numa classe multisseriada. Realmente a diversidade era muito grande: se numa classe de uma determinada série cada aluno já pode encontrar-se em etapas ou fases diferenciadas, numa classe multisseriada de Suplência I, essas diferenciações são, pelo menos, multiplicadas por quatro.

As dificuldades encontradas eram, via de regra, discutidas nas reuniões pedagógicas e, logo, percebi que não eram apenas comigo que situações difíceis surgiam em virtude da minha inexperiência. Nas conversas com os professores e com os supervisores, fui tentando interagir para encontrar uma maneira de solucionar ou de minimizar o problema.

No terceiro mês de prática, em abril, escrevi, no meu caderno, o seguinte:

*Tenho notado que os alfabetizados estão indo muito bem. Às vezes eles me surpreendem e, em determinados dias, nem acredito o que conseguem fazer. Às vezes ficava preocupada demasiadamente pensando que eles não estavam aprendendo nada, mas eu cobrava muito deles e de mim também. Atualmente vejo com outros olhos e comecei a entender o trabalho dos alunos, e isso fez com que eu enxergasse o progresso maravilhoso que estão tendo. Compareceram hoje à escola: 37 alunos.* (Caderno de relatórios – dia 02.04.92).

Muito embora meu registro seja apreciativo ao invés de descritivo, há claros indícios de que fui aprendendo a lidar e a valorizar aquelas situações, no curso do processo, e a cada dia, eu crescia um pouquinho. Estava sempre buscando desenvolver uma ação pedagógica melhor e mais atingente do que a que havia praticado no dia anterior. Dessa forma, a ansiedade também foi diminuindo, eu começava a ficar e sentir-me mais segura, educadora, professora, profissional.

Já havia conseguido bastante progresso até aquele momento. Sentia-me mais capaz e já compreendia que os alunos alfabetizados não precisavam de textos com palavras fáceis para serem alfabetizados, como estava procedendo anteriormente. A partir dessa experiência já tinha condições de perceber que deveria valorizar o conhecimento do aluno e também trabalhar com textos significativos para aquela clientela.

---

<sup>48</sup> Quando eu me refiro a alfabetizados, alfabetizados ou mesmo “turma”, estou mencionando aqueles alunos que estavam numa mesma classe (multisseriada), mas em níveis diferentes.

Nessas passagens, fica claro um dos aspectos da situação de ensino que mais me preocupava e que, sem dúvida, dificultava sobremaneira o meu trabalho pedagógico: a heterogeneidade da classe. Tanto no que se referia ao nível de conhecimento de cada um – alunos que não conheciam as vogais, outros já se situavam na 4ª série do 1º grau – quanto em relação à idade, que variava de 14 a 79 anos de idade.

Com o passar do tempo, fui aprendendo a valorizar as notadas “diferenças” em sala de aula e aproveitá-las como ponto de partida para o meu trabalho didático, tornando-o, cada dia mais efetivo, mais apaixonante. Procurei desenvolver um trabalho de integração dos alunos adolescentes com outros alunos mais velhos, fazendo cada um e cada qual reconhecer o seu espaço. Em um outro sentido integrativo, vários temas de aula eram trabalhados com todos juntos e eu diferenciava o grau de dificuldade das atividades propostas para cada pequeno grupo, duos ou trios, levando em conta o que já sabiam e o que precisavam aprender.

Nesses termos os temas/assuntos das aulas passaram a ser escolhidos por mim e pelos alunos. Com frequência, surgiam nas próprias aulas das conversas que tínhamos sobre as mais variadas questões, eu os anotava e programava uma aula subsequente para abordarmos e discutirmos os assuntos notadamente de interesse.

Nessa minha trajetória permaneci determinado tempo como professora, sendo em seguida convidada para a função de supervisora, deparando-me assim, com um novo desafio: orientar sistematicamente os professores de jovens e adultos através das reuniões pedagógicas que constituíam um curso de formação continuada de docente em serviço. A princípio, tive receio de não “dar conta” da nova incumbência, pois o Curso congregava 60 professores. Então, enchi-me de coragem e fui à luta.

Nessa minha nova atividade eu participava de reuniões pedagógicas com os professores, fazia visitas às classes existentes e também cuidava da parte administrativa do Curso, juntamente com mais duas supervisoras, tudo isso gerando um total de 30 horas semanais de trabalho.

Nas visitas às salas de aula, verifiquei que os professores apresentavam práticas diferenciadas, práticas educativas que considerei excelentes, muito boas, razoáveis e ruins. Observando, ainda, que alguns dos profissionais declaravam já ter uma prática diferenciada, considerando-se professores construtivistas e outras coisas mais, no entanto, apresentavam, por vezes, uma prática fragmentada, assistemática, mecanicista, configurando apenas um discurso falacioso.

---

Como lidar com tais desacertos? Como trabalhar com professores que, à semelhança dos alunos, constituíam um grupo tão heterogêneo, mas de tendência tradicional: reprodutivista e memorística, com práticas diferentes? Aqui surge uma outra questão de heterogeneidade, agora relativa à prática docente. Sem dúvida estávamos tentando superá-la ou minimizá-la, buscando uma certa “homogeneidade” da ação dos professores, no sentido de que: aqueles professores que tinham uma prática razoável ou ruim pudessem melhorá-las, e mesmo aqueles com práticas boas e até muito boas ou excelentes, não só melhorassem ainda mais, mas também contribuíssem para que as práticas medianas ou ruins pudessem ser aprimoradas de várias maneiras ou diversas formas. Nessa perspectiva, eu acreditava que o professor tem que melhorar sempre. Quando ele melhora a sua ação pedagógica, transforma a realidade que o circunda e todos saem ganhando porque avançam, crescem, progridem, aprendem.

Como supervisora, face àquele estado de coisas, decidi tomar algumas atitudes, pois, ao detectar falhas, teria de buscar, de alguma forma, saná-las. Passando, então, a trabalhar com esse propósito, mesmo sabendo que não agradaria a todos, principalmente àqueles professores que não cumpriam suas obrigações, isto é, não levavam a sério a sua prática de ensino. O espaço possível eram as reuniões pedagógicas, as quais inquietavam-me sobremaneira. Queria descobrir uma forma mais interessante de desenvolvê-las, pois os professores mostravam-se insatisfeitos, considerando-as apenas como forma de cumprimento da carga horária e de aumentarem os seus ganhos salariais.

A primeira providência que tomei implicou em uma conversa com o grupo, propondo mudanças na dinâmica dos nossos encontros semanais. Alguns gostaram da idéia, outros não acreditaram nas modificações e outros ainda se mostraram indiferentes à discussão. Ao final ficou combinado que iríamos tentar fazer um trabalho diferente e nos manteríamos abertos a sugestões.

Redimensionei a minha forma de orientação quando comecei a trabalhar nas reuniões com a ajuda dos professores. Eles passaram a ajudar em decisões, influíam sobre as questões que poderíamos trabalhar naquele espaço e mantinham-se comigo, na perspectiva de busca de uma maneira pela qual cada um pudesse ajudar o outro a ter uma prática cada vez melhor, através da partilha de dificuldades e soluções.

Vários assuntos foram sugeridos pelos professores e posteriormente trabalhados por mim e por nós nas reuniões. Assim, uns ajudavam os outros na resolução dos problemas

---

que surgiam. Acredito cada vez mais que esse trabalho de grupo era e é decididamente importante para todos, posto que *os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros* (ZEICHNER, 1993:26) construindo um programa permanente e definindo uma dinâmica produtiva que configuram um curso de formação contínua e diferenciada. Por essas razões, aquela passou a ser a tônica das reuniões com meu grupo, durante o tempo em que fui supervisora.

Devo dizer que, a princípio, houve muita resistência e os professores não acreditavam que uma prática interativa entre eles pudesse dar certo, isto é, pudesse prepará-los para ensinar melhor ou os ajudasse a superar suas dificuldades. Eles diziam “Isso não dá certo porque há alguns que se encostam nos outros e só sugam”; “Tem professor que é egoísta e não mostra para os outros o que faz”. Mesmo assim, aos poucos, estávamos trabalhando para tentar superar tais dificuldades, confrontando resultados positivos, quando, no início de 1997, o nosso trabalho foi interrompido. Com tal experiência, pude compreender que, talvez, jamais se tenha tempo suficiente para colocar em prática as idéias desejáveis e nem se possa ter a expectativa de colher os frutos que são produzidos por esse trabalho de Educação de Jovens e Adultos.

Assinalei, anteriormente, que parte dos professores não gostavam do jeito que as reuniões eram realizadas, que não conseguiam acreditar e que resistiam às mudanças. Entraves como esses, por vezes, emperram o processo de formação continuada dos professores e demandam mais tempo para que os resultados se evidenciem, como ocorreu no meu caso.

Segundo Cunha (1995:475), a mudança usual de governo a cada 4 ou 5 anos, que ele denomina de administração “zig-zag”, traz conseqüências danosas principalmente para a escola pública, para o ensino fundamental e médio ou secundário. Uma primeira conseqüência seria a impossibilidade de avaliação das políticas públicas educacionais devido ao pouco tempo, e uma segunda, que para ele é ainda mais grave, implicaria:

*... desconfiança que os professores desenvolvem diante das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão. Os docentes e os especialistas em educação desenvolvem uma sábia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar. Uma conseqüência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconstantes acaba por se fixar e fazer com que não se aceitem até mesmo as políticas educacionais mais sábias e apropriadas.*

Voltando ao meu caso, apesar de problemas que surgiram, o trabalho ficou melhor e os professores pareciam estar mais satisfeitos. Alguns ficaram visivelmente empolgados e manifestaram-se dispostos tanto a contribuir quanto a receber contribuições.

Busquei trabalhar, no decorrer da minha orientação, nas reuniões, com alguns problemas detectados durante as minhas visitas às classes que evidenciam o despreparo de alguns<sup>49</sup> dos professores:

- professor que passava texto infantil ou sem significado para o adulto;
- professor que trabalhava matéria de 6ª e 7ª séries num curso de Suplência I e deixava os alunos de 1ª a 4ª séries abandonados na sala de aula;
- professor que “corrigia erradamente” os exercícios no caderno dos alunos (dava o certo com caneta vermelha e nem mesmo verificava a exatidão da questão, o que gerava reclamações dos alunos);
- professor que não dominava o conteúdo e conseqüentemente ensinava errado ao aluno;
- professor que, com freqüência, não cumpria o horário de trabalho, chegando atrasado ou dispensando os alunos antes do final das aulas;<sup>50</sup>
- professor que não mantinha um mínimo de disciplina na classe, provocando reclamações de alunos mais idosos;
- professor que extinguiu a classe, posto que a evasão atingia a níveis absurdos, (uma classe de 30 alunos chegava a ficar reduzida a 5 deles);<sup>51</sup>
- professor que usava roupa inadequada para trabalhar, gerando reclamações de alunos mais conservadores e provocando um clima de desconforto na classe;

---

<sup>49</sup> O grupo era composto basicamente de professores sensivelmente comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos. Apenas alguns poucos é que apresentavam posturas semelhantes às descritas como “inadequadas”.

<sup>50</sup> Essa questão do horário era complicada, pois as classes funcionavam em diferentes bairros da cidade e em algumas escolas havia uma única classe, onde o professor ficava sozinho com os alunos e as visitas não eram constantes devido ao grande número de classe a ser visitada.

<sup>51</sup> No caso específico dessa professora ficou claro que se tratava de um problema da própria professora porque quase todos os anos ela mudava de bairro e isso acontecia todos os anos. Ela iniciava com um número razoável de alunos e ao final apenas alguns poucos permaneciam. Além disso os alunos sempre estavam reclamando dessa professora na Prefeitura, por diversos motivos. Sei que há uma taxa de evasão muito grande nas classes de jovens e adultos, mas nesse caso específico era muito acentuada.

- professores que flutuavam na avaliação dos alunos, ou os promoviam indevidamente ou os avaliavam com excessivo rigor, deixando de promover aluno com capacidade de frequentar a 5ª série em outra escola; etc.

Como essa multidiversidade de problemas era abordada nas reuniões?

Eu apresentava a questão para o grupo de forma a não identificar o professor e nem deixá-lo numa situação delicada, e todos nós juntos discutíamos, livremente, o assunto, contribuindo com sugestões, para tentar ajudar o colega que pudesse estar com aquele tipo de problema. Geralmente essa estratégia funcionava. Outras vezes era preciso chamar o professor particularmente e conversar, o que também, nem sempre resolvia o problema.

No decorrer do ano letivo, além dos temas discutidos, textos estudados, troca de experiências entre os professores, resolvemos convidar alguns especialistas para atenderem a outras necessidades formativas dos professores: palestras sobre Drogas, Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código do Consumidor e sobre qualquer outro conteúdo específico que os professores necessitassem/solicitassem.

No início de 1997, todos os professores e supervisores do curso foram demitidos, como mencionei anteriormente. Após essa demissão sem justa causa,<sup>52</sup> as aulas que deveriam (re)começar naquela semana, não aconteceram por falta de professores e supervisores.<sup>53</sup>

Quando os alunos perceberam que as aulas não iriam ser iniciadas e tendo sido cientificados por notícias nos jornais da extinção do Curso, passaram a reivindicar o seu reinício.

Com o propósito de retomada das ações, fui convidada, pela Secretaria de Educação, a permanecer por alguns meses a mais vinculada ao Curso, a fim de organizá-lo com os novos professores contratados. Diante dessa situação nova verifiquei que a grande maioria dos professores aos quais as classes foram atribuídas, atuava na pré-escola, em creches ou como P1 no ensino regular.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> A demissão ocorreu no dia 05 de fevereiro de 1997.

<sup>53</sup> Os professores e supervisores do curso eram regidos pela CLT. A Entidade Mantenedora não admite funcionário demitido antes do prazo estabelecido para não ter problema de caracterização de vínculo empregatício.

<sup>54</sup> Esses novos professores contratados faziam parte de uma lista de pontos por tempo de serviço na Entidade Mantenedora e por Títulos, mesmos critérios utilizados para o grupo anterior.

Mais uma vez, confrontei o desafio: como construir com esses profissionais uma nova prática pedagógica para a educação do aluno adulto e prepará-los efetivamente para trabalhar em um Curso tão singular, sobremaneira diferente de suas práticas anteriores?

Como a grande maioria dos professores desconhecia qualquer trabalho em relação à Educação de Jovens e Adultos, tratei de organizar um “curso de capacitação” enfatizando 2 momentos: o primeiro momento consistiu em um encontro de uma semana com todos os professores que assumiram classe no Curso Alfa-Vida e outros cinco convidados aos quais se atribuiriam classe em seguida.

Nesse primeiro encontro, procurei trabalhar questões que pudessem ajudar os professores nas suas primeiras semanas de aula, uma vez que ao terminar essa primeira etapa, eles já estariam nas classes iniciando as aulas.

Assim foi feito. Procurei relembrar todos os conflitos pelos quais passei nos meus primeiros dias como professora, ao assumir o mesmo tipo de prática nesse Curso, e usei a experiência que eu tinha de 5 anos com Educação de Jovens e Adultos. Isso tudo foi somado à experiência de outra professora que compartilhou o curso comigo. Com base na nossa experiência anterior, procuramos organizar uma semana de curso cujas atividades pudessem propiciar aos professores noções básicas do que é um Curso de Educação de Jovens e Adultos, como aquele no qual eles estavam ingressando, e também, para iniciá-los em uma modalidade de formação inicial e continuada no âmbito de sua prática pedagógica.

O encontro começou com um tipo de sensibilização para o trabalho em grupo. A sensibilização foi planejada e realizada com vídeo e com dinâmicas interativas envolvendo o grupo de professores.

No primeiro dia, os professores receberam uma pasta contendo a programação do encontro, um texto explicitando os objetivos, um histórico do Curso Alfa-Vida, uma explicitação das atribuições do professor e algumas peculiaridades de informação sobre a remuneração.

Além do filme e das dinâmicas apresentadas, o primeiro encontro do curso de capacitação em serviço incluiu uma aula expositiva, momentos de reflexão, painel de discussão, relatos de experiências, e também a fala de alguns professores que já haviam trabalhado com adultos.

Após essa semana, cada professor foi para sua classe, uma vez que o investimento no desenvolvimento profissional do grupo continuaria, semanalmente, nas reuniões

pedagógicas; que constituíram o segundo momento da preparação pedagógica. Isto porque acreditamos que esse trabalho de formação docente, especialmente na área de Educação de Adultos, precisa ser contínuo e não bastam cursos de uma semana para preparar profissionais para uma prática pedagógica tão complexa e diferenciada.

Esse segundo momento do processo de formação em serviço ficou sob a minha responsabilidade. Então, pretendia construir com aqueles professores que estavam iniciando uma prática pensada, elaborada e diferenciada.

Na nossa primeira reunião, cada professor falou das suas experiências, expectativas e sobre como havia sido sua primeira semana de aula.

Enquanto os professores falavam eu fui anotando o que eles diziam, principalmente o que se referia a dificuldades encontradas, apresentando “aquele filme” que eu já havia, muitas vezes, visto. Contudo, busquei saber como eles gostariam que as reuniões fossem conduzidas para que suas expectativas fossem satisfeitas.

Os meus registros contêm as minhas impressões sobre esse “novo” início sem que se percebam muitas novidades:

*A participação dos professores é muito intensa na elaboração de material e estão muito empolgados. Eles querem que a troca de experiência e a elaboração conjunta de atividades continue em todas as reuniões porque estão sentindo resultados positivos.*

*Eu também estou notando o crescimento de cada um com a troca existente. Isso só vem confirmar a importância de um processo como esse, onde os professores têm um momento de 4 horas semanais para estarem juntos e compartilharem as experiências profissionais uns dos outros. (...).*

*Num segundo momento discutimos as diferentes concepções de ensino: concepção tradicional, tecnicista e libertadora. Também analisamos as contribuições de cada uma no processo educativo. (Caderno de relatórios – dia 31.03.97).*

A cada reunião pedia aos professores que levassem algumas atividades pensadas/elaboradas por eles para serem trocadas/ampliadas/modificadas/adaptadas/enriquecidas na interação social. Pelas trocas e negociações as atividades ficavam enriquecidas pela ação coletiva, assim, os professores estavam entusiasmados porque percebiam a “utilidade” das reuniões. Com esse trabalho coletivo, interativo, eles conseguiam planejar aulas interessantes e, conseqüentemente, sentiam-se mais seguros. Ao passo que sozinhos, sentiam-se inseguros e com pouca criatividade.

Com a contribuição do grupo, as atividades preparadas passaram a ser bem elaboradas, pois cada um dava a sua contribuição. Aquilo que, às vezes, um professor sozinho não consegue fazer, torna-se passível de realização pela ação do grupo, que busca

fortalecimento nas ações interativas e as contribuições do coletivo, são, por vezes, surpreendentes.

Em maio de 1997, fiz uma entrevista com um professor ingressante naquele ano na Educação de Jovens e Adultos. Pretendia saber o que estava achando das reuniões pedagógicas e, entre outras coisas, disse-me o seguinte:

*Eu acho as reuniões muito importantes. É um espaço para eu discutir o que estou trabalhando, saber se realmente o que eu estou fazendo está dentro da proposta do Curso. Essa discussão em grupo não é a todo momento que eu posso ter. Esse encontro com os professores é muito bom. É certo que estamos no início, então pode ser que em agosto, nossa!!! Todo Sábado reunião!!! Setembro... final do ano... Mas hoje, pelo menos, quando chega o Sábado eu quero ir logo para a reunião.*

Ele atribuía, sem dúvida, importância às discussões realizadas nesses encontros, considerava positivo o encontro com os colegas de profissão, estava animado com as reuniões, mas já se questionava: Será que daqui a alguns meses eu vou estar com essa mesma vontade? Será que participar de reunião aos sábados é bom? Até quando vai esse entusiasmo? Tais manifestações foram úteis para que eu começasse a entender que as reuniões seriam mais facilmente consideradas boas e desejadas, enquanto os professores estivessem inseguros, receosos das novas funções, carentes, e precisassem delas – como era o caso daquele que havia-se manifestado. Quando a “poeira baixasse”, seria necessário não só manter as reuniões atraentes, mas também “fazer” o professor compreender a importância delas.

Isso porque eu sabia que esse entusiasmo, essa vontade, geralmente, não costuma durar muito. O professor vai-se acostumando com a rotina do processo pedagógico que sempre é tido como rotineiro, repetindo a “mesmice”, de forma tal que esses momentos, ao invés de prazer, eles vão gerando uma visível resistência perniciosa.

Para quem trabalha a semana inteira em dupla ou tripla jornada não é fácil acrescentar um trabalho dessa natureza, só se configurar um encontro pedagógico excepcional. Sendo assim, planejar e coordenar um encontro com essas características não se torna nada fácil.

No caso desse grupo de professores, suponho que a empolgação que pude sentir nos momentos que interagia com eles, deu-se não só pelo fato dessa prática ser uma coisa nova, mas também porque eles estavam satisfazendo uma necessidade individual. Com o

passar do tempo, contudo, eu sabia que novas iniciativas precisariam ser tomadas para que não se caísse na rotina desmobilizadora, o que, no meu entender, aconteceu.

Afirmo isso porque, depois de estar afastada desse grupo busquei (em novembro) obter dados sobre o ânimo e as ações dos professores, através de um questionário, e não pude reconhecer aqueles professores entusiasmados do início do ano. Demonstravam, pelas respostas, estarem fartos das reuniões e queriam senão descartá-las, diminuí-las pela metade. O que era suposição tornara-se realidade: as reuniões pedagógicas, ao meu ver, único espaço de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos, depois de um certo tempo, estavam demasiadamente rotineiras para o gosto deles e figuravam apenas como uma exigência burocrática a ser cumprida.

Retomei as anotações do mês de abril, quando eu escrevera:

*Solicitei aos professores, há algumas semanas, um relatório sobre o andamento de suas classes e até então poucas pessoas entregaram.*

*No início da reunião uma professora disse-me que tentou fazer o relatório, mas não tinha conseguido. Relatou-me que tinha dificuldade em expressar os acontecimentos por escrito, e, perguntou-me se poderia fazer um relato oral para mim. Eu lhe disse que poderia sim, e que no horário do lanche nós sentaríamos juntas para o café e ela iria contar-me tudo.*

*Assim foi feito. Ela disse-me como estava trabalhando, quais eram as suas dificuldades, pediu sugestões para trabalhar com os alfabetizandos, etc., etc.*

*Ao final da conversa, depois de achar interessante a sua maneira de trabalhar e de incentivá-la, pedi que ela colocasse no papel tudo que havia me dito e que o relatório dela seria uma beleza. Percebi que estranhou a minha atitude, e deve ter pensado: se eu já falei tudo, porque teria de escrever? Então lhe disse que eu também sentia dificuldade em escrever e que comecei, aos poucos, a forçar a escrita e estava dando resultado. Que assim, ela também conseguiria. Falei também que escrever é hábito e que eu tinha certeza absoluta que ela seria capaz de desempenhar essa incumbência muito bem. (Caderno de relatórios – dia 07.04.97).*

Esse episódio, ao meu ver, evidencia o sentido e a significação da ajuda pedagógica que se pode propiciar aos professores, nessa modalidade interativa de educação continuada, principalmente na área de Educação de Adultos. Uma dupla orientação emergiu dos elementos apresentados pela professora: o afastamento de obstáculos à sua participação no grupo e o apoio individual para que a professora pudesse avançar e adquirir novas habilidades cognitivas de importância profissional. Além disso, assumi a função de interlocutora, ouvindo a professora, orientando-a, sem recriminações ou queixas.

Por outro lado, parto dessa transcrição para focar a dificuldade de escrever que muitos professores apresentam. Sempre que eu pedia algum relato escrito aos professores, havia empecilhos por parte deles para atender à minha solicitação, e recebia apenas alguns poucos escritos. Recebia muitas e várias desculpas, mas poucos relatórios. Mesmo assim, o

que era redigido no relatório não dava idéia de como o professor trabalhava, e nem era suficiente para saber as dificuldades que o professor encontrava. Muitas vezes, era relatado que estava tudo bem nas aulas, sem problemas, enquanto eu sabia que não era bem assim.

Que ilusão a minha pensar que os professores iriam colocar ali os seus problemas, os seus acertos, as suas indagações! Escrever realmente não é fácil, principalmente quando não se tem esse hábito, não se tem tempo e... nem vontade!

Nos cursos usuais de formação docente, não se consegue valorizar a escrita, assim, os professores, quando profissionais, só escrevem por exigência burocrática. Sempre houve dúvidas, por experiências decepcionantes anteriores, da parte deles, sobre QUEM LERIA E PARA QUÊ?

Via de regra, eu selecionava textos teóricos para subsidiar as práticas dos professores; constituíamos grupos de discussão e cada grupo escolhia um porta-voz para apresentar as conclusões sobre as questões docentes processuais enfocadas. Essa prática era geralmente intercalada com as trocas de experiências e com a colaboração das atividades coletivas.

Em meados de 1997 desliguei-me completamente do Curso Alfa-Vida e passei a dedicar-me única e exclusivamente ao Programa de Mestrado que eu havia começado no segundo semestre de 1996. Como já mencionei no início do relato da minha trajetória, esse período não foi fácil para mim, no entanto, dediquei-me com muito afinco ao Mestrado e exatamente ao final de dois anos serei a primeira a defender um trabalho na Universidade de Sorocaba, e conseqüentemente tornar-me-ei Mestra, já que faço parte da turma pioneira do Mestrado dessa Universidade.

Em agosto de 1998 iniciei como professora nessa mesma Universidade ministrando aulas de Filosofia nos Cursos de História e Pedagogia. Nova experiência na minha vida, pois até então ainda não havia trabalhado no ensino superior como docente. Estou empolgada com o desafio e procurando constituir-me como professora universitária. Estou dando os primeiros passos de uma caminhada e sei que terei de afastar muitas pedras do caminho, mas, com certeza o meu lugar é na Educação e é o *Caminho das Pedras* que quero seguir...

---

## **A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO CURSO ALFA-VIDA.**

A literatura recente sobre formação de professores tem apontado tendências no sentido de uma formação profissional contínua. Esses estudos buscam apontar diretrizes que tornem mais eficiente e prazeroso o processo ensino-aprendizagem e as interações professor-aluno-conhecimento que ocorrem nesse âmbito.

Percebe-se dentre essas tendências uma preocupação em considerar o professor enquanto autor/construtor de sua trajetória profissional, como um sujeito que lida com as suas ações de forma consciente na medida em que planeja, executa, avalia e reformula procedimentos do seu cotidiano escolar, conforme a abordagem do capítulo I deste trabalho.

Encontramos, também na literatura pertinente, que existe certa resistência por parte dos professores da escola básica e da secundária no que se refere a cursos a que são submetidos, periodicamente, pelos órgãos superiores dos diferentes Sistemas de Ensino. Isso se deve ao fato desses cursos, via de regra, desconsiderarem a experiência que o professor possui, adquirida certamente em situações reais de ensino. A forma pela qual esses cursos são apresentados tendem usualmente a desprestigiar os meios e recursos pedagógicos de que o professor lança mão no seu dia-a-dia para atingir os seus objetivos educacionais e, como consequência de todo esse processo ética e pedagogicamente condenável os professores manifestam um grande desinteresse por cursos dessa natureza, muito embora haja necessidade de mudança premente, aparentemente reconhecida, para avançarmos em termos de melhorias da área educacional.

Quando penso em um processo de formação profissional docente, na perspectiva de construção da trajetória profissional do professor, torna-se relevante a idéia de interação entre pares para troca de experiência, abertura de espaços para reflexão sobre a ação docente e sobre subsídios teórico-metodológicos e epistemológicos que devem permear esse processo de formação.

Considerando essas questões, começo a descrever procedimentos, dados, e resultados da investigação que realizei junto a educadores de jovens e adultos que atuavam e/ou atuam no Curso Alfa-Vida.

---

Para encontrar possíveis respostas às minhas perguntas iniciais, além da minha vivência nesse Curso, lancei mão de questionário e entrevista semi-estruturada que foram utilizados para obter manifestações de meus colegas professores que estiveram ou não sob a minha orientação. Nesta parte do trabalho pretendo analisar esses instrumentos e explicitar trajetórias docentes com base no material reunido.

A análise das trajetórias são restritas ao período de atuação dos professores, no âmbito do Curso Alfa-Vida. Os dados que extrapolam esse período foram eventualmente buscados para tentar compreender o caminho percorrido pelo professor durante a sua ação nesse Curso.

Codifiquei para identificar os professores que responderam ao questionário, de P1 a P34, e os entrevistados com nomes de flores: Violeta, Margarida, Rosa, Lírio e Hortênsia, julgando ser essa não só uma forma de codificação, mas, uma maneira carinhosa de tratamento.

Busquei, através do questionário e pelas entrevistas, verificar em que termos as reuniões pedagógicas oferecidas nesse Curso contribuíram e/ou contribuem positiva ou negativamente para a construção da trajetória profissional desses professores.

O questionário, especificamente, foi usado em termos de ‘opinionário’, isto é, para saber a opinião dos professores que estavam ministrando aulas no Alfa-Vida no ano de 1997, no que se referia às reuniões pedagógicas das quais participavam.

As manifestações/respostas dos professores no questionário dão pistas de que algo não estava indo bem no curso do processo. Mesmo em um curto espaço de tempo, (menos de um ano) os professores que pareciam atribuir importância às reuniões pedagógicas queriam reduzi-las à metade, isto é, ao invés de uma por semana, apenas duas no mês.

Considerando que, ao meu ver, esse espaço é o *locus* de formação efetiva desse profissional, em serviço, a suposição de redução da frequência e do tempo dessas reuniões certamente admitiria a inferência de que se reduziria, também, o espaço e aligeirar-se-ia, sem dúvida, a formação desejada.

Onde esse profissional – com pouca ou nenhuma experiência – poderia ser formado senão nesse espaço de interação pedagógica em conjugação com sua prática? O que havia sido feito para que esses professores não quisessem mais participar dessas reuniões? Como passara a ser, no final do ano de 1997, conduzido esse processo de formação em serviço? Que tipo de atividades precisariam ser desenvolvidas num processo de formação

contínua de educadores de jovens e adultos para mantê-los motivados, empolgados, interessados? As reuniões pedagógicas podem ser importantes/significativas na vida profissional desses professores? Por que todos parecem reconhecer a importância da troca de experiência e da interação entre os professores e mesmo assim manifestam vontade de não participar de tais encontros? Esses encontros/reuniões haviam sido burocratizados tornando-se cansativos ou monótonos? O que tem sido feito nas reuniões – instituídas para formação de professores em serviço – ao longo dos nove anos de funcionamento do Curso Alfa-Vida? É possível suspeitar que o profissional docente não gosta de pensar? Em que termos os professores têm de ser estimulados/entusiasmados/motivados/despertados? É necessário ter paixão pela profissão? Precisa haver vontade de querer trabalhar com jovens e adultos trabalhadores? O professor dessa clientela precisa entender quem é esse jovem e/ou adulto em processo de alfabetização/escolarização de conhecimento? Os professores consideram o conhecimento ou a experiência anteriores dos alunos ao elaborarem as atividades de ensino-aprendizagem? Que características pessoais e profissionais são consideradas relevantes, para se configurar um perfil de um educador de jovens e adultos?

Algumas dessas perguntas certamente foram enfocadas ao longo deste trabalho. Algumas outras serão abordadas na medida em que eu for explicitando as trajetórias dos professores: Violeta, Margarida, Rosa, Lírio e Hortênsia.

Os professores que compõem o meu jardim de atuações pedagógicas foram escolhidos intencionalmente. As escolhas não foram meramente aleatórias, ocasionais; ao contrário, foram bem pensadas, arquitetadas. Pensei em entrevistar professores que fossem efetivamente diferenciados pela sua prática de ensino inovadora e comprometida, bem como aqueles que pareciam estar vinculados à Educação de Jovens e Adultos ou por mero acaso ou por causa do salário. Também busquei investigar a formação desses professores, procurando ter informações formais de suas capacitações mínimas, bem como daquelas referentes às graduações e às especializações – pós-graduação ‘lato sensu’.

A minha experiência em Educação de Jovens e Adultos fez-me saber e compreender que aquele professor que só fez um curso de Magistério em nível médio pode ser tão bom quanto aquele que fez graduação, especialização, e, até mesmo melhor em determinadas situações. O que vai diferenciar sobremaneira esse professor é o seu comprometimento político-pedagógico com a prática de ensino; é a vontade de desenvolver um trabalho condizente com a realidade desse aluno-trabalhador desescolarizado. Não estou

aqui advogando que a graduação ou especialização não servem para nada, pelo contrário. Acredito que o profissional da educação não pode parar de estudar, como venho afirmando no decorrer deste trabalho. Mas também não posso deixar de reconhecer as qualidades de alguns professores que encontrei na minha trajetória na Educação de Jovens e Adultos que, com certeza, mostraram-se bem mais comprometidos e competentes do que outros com nível superior. Vale a pena, neste momento, introduzir o professor Lírio.

Quando eu o conheci, o Professor Lírio tinha apenas o Curso Magistério de nível médio e, posteriormente, ingressou na Universidade para cursar Pedagogia. Ele sempre apresentou uma prática diferenciada, sempre procurou desenvolver as suas atividades, de forma que os alunos adquirissem conhecimentos e tivessem uma boa formação. Com o curso de Pedagogia, esse professor empenhado/dedicado melhorou ainda mais o seu trabalho na sala de aula. Era possível já, naquele momento, observar que, no entanto, outros professores com graduação e mesmo especialização mantinham uma prática rotineira, uma prática descomprometida. No meu entender, há de se juntar **competência e vontade** para um trabalho conseqüente e diferenciado. No caso específico do professor Lírio a graduação enriqueceu ainda mais sua ação pedagógica.

O questionário<sup>55</sup> elaborado teve como objetivo: coletar dados sobre as reuniões; verificar se elas tinham ou não importância para esse grupo de professores; e em que termos contribuíam para a construção da trajetória profissional do educador de jovens adultos.

Após realizar um estudo piloto com três professoras e sentindo clareza no questionário, resolvi encaminhá-lo à coordenadora do Curso Alfa-Vida para ser aplicado ao grupo.

Dos 61 questionários enviados, apenas 34 retornaram (55,72%). Mesmo assim, verifiquei que encontraria elementos suficientes para realizar minha investigação.

Através do questionário pretendia mapear a formação profissional dos professores; suas experiências no âmbito da educação; suas faixas etárias; obter dados sobre suas concepções de educação; e, principalmente, como já disse, saber como eles consideravam as reuniões pedagógicas semanais de que participavam.

Analisando os dados colhidos nos questionários, sobre a formação profissional dos professores, observei que a grande maioria (82,35%),<sup>56</sup> possuía curso superior completo

---

<sup>55</sup> Ver anexo 1.

<sup>56</sup> Até 1996, aproximadamente 67% dos professores possuíam curso superior.

ou em andamento (licenciaturas variadas e mesmo alguns bacharelados) e havia também, no grupo, professores com pós-graduação lato sensu. Essa configuração ao meu ver, constitui um grande progresso em termos de Educação de Jovens e Adultos, porque, via de regra, esse tipo de educação tem ficado por conta de estagiários das licenciaturas ou até sob a responsabilidade de professores leigos. Retomo aqui novamente os comentários que fiz a respeito de alguns profissionais da educação que não têm a graduação e incluo também na minha análise algumas exceções de voluntários que conseguem um ensino de qualidade devido à formação política e cultural que têm.

Voltando à análise dos questionários, com relação à experiência profissional, resguardadas algumas exceções (cinco professores, 14,7%), a grande maioria<sup>57</sup> atuava em creche ou pré-escola e poucos tinham experiência de ensino de primeira a quarta série do ensino regular.<sup>58</sup>

No tocante à idade desses professores, encontrei alguns jovens iniciantes e outros já aposentados, que retornavam às atividades. Dos 34 que responderam ao questionário, 26,47% tinham até 25 anos; 20,59% tinham de 26 a 30 anos; 23,53% tinham de 31 a 35 anos; 11,76% tinham de 36 a 40; 8,82% tinham de 41 a 45; e 8,82% estavam com mais de 45 anos de idade.

A questão da idade é interessante comentar porque, no meu entender, influi sobre certas atitudes e reações dos professores. O professor mais experiente, e com mais idade, não se mostra tão inseguro ao ingressar numa sala de aula constituída de alunos adultos. Já aqueles mais novos têm uma grande preocupação inicial que é: como vou lidar com alunos que, na maioria das vezes, são mais velhos do que eu? Sem dúvida, os alunos mais velhos bem poderiam ser pai, mãe, avô, avó dos professores jovens. Mas essa insegurança manifesta-se apenas no início. Logo se estabelece um elo muito grande e forte entre a maioria dos professores e os seus alunos.

---

<sup>57</sup> Através de relatórios feitos no início de 1997 por esses professores (relatórios esses que tenho guardados comigo) foi possível levantar que dos 61 professores contratados para o ano de 1997 apenas 14 tinham algum tipo de experiência com essa clientela, portanto, 22,95% dos professores. E no ano de 1998 de 64 professores, menos de 10% desse total já trabalhou com jovens e adultos em curso supletivo. (Esses dados de 1998 foram obtidos através de conversa com professores do Curso).

<sup>58</sup> Lembrando aqui que os professores que responderam o questionário foram os que estavam atuando no ano de 1997, grupo esse que foi contratado para dar continuidade ao Curso depois que todos os professores e supervisores foram demitidos na mudança de governo. Os professores demitidos já atuavam na Educação de Jovens e Adultos há alguns anos, sendo que havia professores que estavam atuando desde 1989, 1990, 1991 e 1992 na grande maioria.

Além das informações gerais, selecionei algumas respostas às perguntas que fiz e que passo a analisar, configurando as manifestações dos professores sobre os temas abordados.

Os professores, de modo geral, consideram positivas as reuniões pedagógicas (88,24%)<sup>59</sup> desde que tenham como tônica a troca de experiência, a interação entre os professores e o acesso a orientações/informações importantes. Um dos professores respondentes não faz ressalvas, considerando tudo importante (2,94%) e dois deles (8,82%) acham que as palestras, os assuntos pedagógicos e administrativos são mais importantes, não atribuindo valor a atividades interativas entre professores.

Notei, contudo, que a maioria dos professores valoriza a troca de experiência e a interação entre professores, que é propiciada nesses encontros. Há valorização e reconhecimento do trabalho coletivo, o que provoca avanços nas ações pedagógicas de cada professor. Fica decididamente claro aquilo que precisa ser tomado como o ponto de partida de um processo de formação docente: a prática usual de aula.

A força das manifestações anteriores evidencia-se quando os professores consideram negativa, nas reuniões pedagógicas, *a falta de troca de experiência como principal atividade das reuniões*.

A falta de interação de qualquer natureza foi mencionada por apenas um professor desse Curso. Um outro professor citou como aspecto negativo das reuniões o autoritarismo dos coordenadores. Contudo, as manifestações mais negativas ficaram por conta das considerações sobre a obrigatoriedade, o horário e o grande número de reuniões pedagógicas no mês, perfazendo o total de 67,5% dos professores. Obtive 12,5% de manifestações que consideraram *nada* como negativo. Outras manifestações (19,25%) foram sobre a falta de variedade dos assuntos tratados, que tornavam as reuniões cansativas, os muitos assuntos administrativos, e *o exagero de conversa entre alguns professores, impedindo que outros mais interessados pudessem acompanhar o raciocínio de coisas que estão sendo explicadas*. (P30).<sup>60</sup>

Pelo exposto pode-se perceber que, apesar de muitos professores reconhecerem a importância da troca de experiência, algo não ia bem nessas reuniões. Os professores em

---

<sup>59</sup> Considerando que um mesmo professor ofereceu mais de uma resposta tomei como 100% o número de respostas dadas e não apenas os 34 professores que responderam o questionário.

<sup>60</sup> Reitero que esses professores que responderam ao questionário estavam participando desse processo de março a novembro – Nesse último mês foi aplicado o questionário.

suas manifestações (respostas), dão a entender isso. Quando procedi a análise do conteúdo das respostas e agrupei-as, verifiquei que um número significativo de professores achavam que eram muitas as reuniões no mês. Essas manifestações mostram que essa modalidade de formação docente precisa de certas condições para ser realizada com sucesso, tais como: cuidados com local de realização, horário, atendimento ao interesse e vontade dos professores, mobilização de todos para comprometimento com a causa educacional, os aspectos de organização e competência pedagógica por parte dos organizadores e coordenadores.

Importante ressaltar que esse grupo de professores, integrantes desse processo de formação continuada em serviço, são contratualmente obrigados a participar das reuniões pedagógicas porque essas constituem horas-atividade que fazem parte da carga horária total. Isso significa dizer que eles são pagos por isso. Então, encontramos professores que só comparecem às reuniões porque são obrigados, isto é, porque são remunerados por isso e, uma vez descomprometidos com o que fazem, não são capazes de tirar o máximo de proveito profissional desse espaço interativo.

Os professores respondentes, ao indigitarem pontos negativos, buscaram, conforme solicitado, oferecer sugestões para melhoria das reuniões. Assim, pude ter, com mais clareza, idéia de como seria o perfil dessas reuniões no entender daqueles que participam diretamente delas, a saber:

- *Os professores deveriam discutir mais as suas dificuldades e os acertos nas reuniões, pois as dificuldades de uns podem também ser de outros (P1);*
- *Mais palestras com pessoas da área para nos dar algumas idéias interessantes (P1);*
- *Mais sugestões de atividades interessantes para serem trabalhadas com adultos (P2);*
- *Mais capacitação (P8);*
- *Mais dinamismo nas reuniões (P8);*
- *Treinamento técnico e psicológico para os professores (P8);<sup>61</sup>*
- *Trabalho com os conteúdos das aulas nas reuniões (P8);*
- *As reuniões poderiam ser no período da tarde de Segunda-feira ou de Sexta-feira (P9);*
- *Aumentar a carga horária com os alunos em sala de aula e diminuir as reuniões pedagógicas e as horas de reuniões aos sábados (P12), (P13), (P23), (P25);*
- *Dar um maior tempo para trocar idéias e mais palestras (P15);*
- *Mais cursos ligados à alfabetização e educação de adultos (P15);*
- *Mais materiais pedagógicos (P15);*
- *Maior flexibilidade nos horários, conforme a necessidade de todos (P16), (P20), (P21);*
- *Só tratar de assuntos de interesse geral (P25);*
- *Não se prolongar em assuntos paralelos (P25);*
- *Reduzir pela metade o número de reuniões (P2), (P6), (P7), (P21);*
- *Reuniões mensais em horário de aula (P8).*

<sup>61</sup> Não concordo com essa sugestão para a reunião, pois ela denota resquício de uma educação behaviorista.

Uma das sugestões oferecidas agrada-me muito:

- *Conscientizar e procurar mostrar para alguns a importância de um professor estar bem preparado para ensinar aos seus alunos (P30);*

Nesse sentido, eu poderia assinalar de duas, uma: ou os professores não se deram conta da riqueza desses momentos ou os coordenadores não conseguiram tornar esses momentos ricos e desejáveis. Não é possível, simplesmente, chegar para o grupo e falar: “Olha, vocês devem gostar de participar dessas reuniões porque são importantes”. Não! Necessário se faz tornar significativos esses momentos com ações, com propostas atraentes, com planejamento, com suporte epistemológico, com dinâmicas de grupo, com abertura, disponibilidade, atitude compreensiva, respeito aos saberes docentes e... bom humor! De um modo inovador, é preciso aglutinar esforços, em termos cooperativos, para que o professor sinta a diferença e por ser estimulado, interesse-se em pesquisar a sua própria prática. Quando o professor percebe não estar sozinho, descobre a ajuda pedagógica (do colega, do Coordenador, do Supervisor...), passa a contar com esta e, certamente, torna-se mais fácil para ele aceitar desafios.

As manifestações obtidas dos professores deram-me, mais uma vez, a impressão de que os professores são capazes sim, de reconhecer pontos positivos e, quando resistem, sabem expressar o que não gostam. Essas manifestações e sugestões ratificaram minhas primeiras impressões, que venho acumulando no decorrer de minha vivência nesse Curso, quais sejam: os professores não gostam de participar das reuniões pedagógicas desenvolvidas nesse Curso pelo modo como elas são planejadas e desenvolvidas. Em termos gerais, pode-se inferir que as reuniões apresentam ênfases pouco produtivas para professores, apresentando-se burocráticas e tarefas!

Algumas das várias sugestões apresentadas pelos professores precisariam ser levadas em conta, constituírem objeto de reflexão para aqueles que coordenam esse processo, de modo tal que essas reuniões pudessem ser produtivas e prazerosas, já que se configuram, ao meu ver, como espaço decidido de formação/educação inicial e continuada do professor de jovens e adultos, uma vez que tal problemática é ignorada nos cursos formais de formação docente.

Após ter analisado os dados em termos das manifestações contidas nas respostas dos questionários aplicados aos professores atuantes no ano de 1997, passo agora a analisar os dados apresentados nas entrevistas<sup>62</sup> e que podem ajudar a delinear as trajetórias profissionais segundo o pretendido.

A minha primeira impressão ao confrontar os dados das entrevistas com os dados dos questionários foi de que falar é bem mais fácil do que escrever e que através de entrevistas, conseguem-se mais informações do entrevistado, pelo fato de tornar-se possível questionar as respostas, imediatamente emitidas e solicitar mais informações.

Ao analisar o material das entrevistas, não pretendo manter-me restringida ao conteúdo lá encontrado, busco fazer comentários, trato de ir discutindo assuntos que julguei de relevância e acredito poder tirar partido positivo deles no curso da própria análise e da discussão. Procurei, também, ter liberdade e mobilidade para escrever ao meu modo.

Eis aqui:

### **A TRAJETÓRIA DE VIOLETA**

A minha primeira entrevistada, que chamei de Violeta, é uma professora diferenciada, e que não é passível de generalização. Coursou Magistério de nível médio e, posteriormente, Pedagogia. Tem aproximadamente 30 anos de idade. Considera imprescindível a um educador de jovens e adultos a *vontade* de desenvolver esse tipo de atividade, bem como a *aquisição de conhecimentos* relativos a essa clientela. Esses conhecimentos são importantes porque, segundo Violeta, eles possibilitam-na *entender e considerar a bagagem que o aluno traz e ensinar a partir daí*. Diz que *esses conhecimentos a gente não adquire da noite para o dia, mas é no dia-a-dia, aos pouquinhos, que vamos aprendendo, e é como se fosse um saco sem fundo, pois vamos aprendendo, aprendendo... mas nunca estamos prontos e sabendo tudo!*

A fala dessa professora é sobremaneira expressiva e me faz lembrar de uma frase de David P. Ausubel que guardo na memória: *Leve em conta o que o aluno pensa e ensine a partir disto*. Esse, realmente, deve ser o ponto de partida de uma prática progressista, com base na construção do conhecimento. Ela tem consciência de que o conhecimento é provisório e inacabado, por isso há necessidade de formação permanente. Ela considera que o professor

---

<sup>62</sup> As entrevistas fazem parte dos anexos.

precisa ser competente e comprometido e, que, aos poucos, em processo, ele vai constituindo-se como sujeito/professor, profissional da educação.

É uma professora que reconhece ter construído a sua trajetória profissional na interação com os companheiros da profissão. Iniciou a sua docência na Educação de Jovens e Adultos e isso fez com que ela tivesse mais facilidade de inserção no meio, não tinha vícios, nem outras expectativas nem experiência que a levassem a fazer por menos. Demonstrou pela sua prática e declara ser uma professora comprometida. Quando fala das reuniões pedagógicas, diz: *Eu vejo como uma oportunidade de aprendizado. Muito do que eu sei hoje aprendi no convívio e nas trocas existentes nas reuniões pedagógicas realizadas nesse Curso. Admito que as vezes a gente fica meio enjoada de tantas reuniões no mês, mas não podemos negar a sua importância.*

Violeta explicou de que forma as reuniões contribuíram para a sua formação profissional: (...) *quando eu ingressei nesse Curso eu nunca havia lecionado e não tinha nenhuma prática. Foi trocando idéias, pedindo ajuda, acertando, errando, que fui construindo o que sou hoje.*

Nesse sentido, os termos de comparação usados por Violeta são postos a partir da sua falta de experiência anterior com educação, são dela com ela mesma, ela no início, ela no meio e ela anos depois. Ela a cada ano, ela perdendo o medo, ela se soltando e crescendo. Sendo assim, os termos de comparação usados por Violeta são tão significativos que nos levam a concluir que, por sua ação diferenciada, ela é, sem dúvida, uma profissional docente diferente por sua competência pedagógica atual.

Violeta explicita alguns pontos importantes que, ao meu ver, merecem destaques quando, no seu relato, diz o que vê como ponto negativo nas reuniões:

*A rotina das reuniões; a obrigação de estar toda semana no mesmo dia e mesmo horário com algumas pessoas que não querem nada com nada e que só ficam reclamando de tudo; os “grupinhos” fechados de professores; professores que só sugam o colega, não contribuindo com nada; algumas fofocas que surgem...* (Os grifos são meus).

A rotina parece ser realmente, um complicador nesse processo. Se os professores não manifestam vontade de participar e encontram sempre o mesmo tipo de atividade sendo desenvolvida, configurando uma rotina insossa, menos ainda vão valorizar esses encontros.

Essa falta de vontade de participar desse processo é um outro ponto. Se há vontade e interesse, certamente o aproveitamento é bem maior. É ilusório convocar para participar, obrigar a participar, punir se não participam... Quando o professor está ali

obrigado, apenas o seu corpo está no local e com o máximo esforço para manter a sua remuneração intacta.

Quando Violeta fala dos professores que “não querem nada com nada”, pensei no que poderia passar pela cabeça dessas pessoas, durante as quatro horas semanais em que são obrigadas a participarem desses encontros (se é que se pode chamar a presença física de participação). Realmente, para quem não está com vontade nem comprometido com a Educação de Jovens e Adultos, deve ser muito mais entediante e doloroso estar presente às reuniões ditas pedagógicas.

No que concerne, ainda, a Violeta, gostaria de explicitar as razões que a levaram, como ela própria disse, a ser professora de jovens e adultos:

*A princípio foi pelo simples fato de trabalhar e receber o meu salário no final do mês, mas depois foi por identidade com a função e pela paixão que passei a sentir por esse tipo de educação. Hoje eu trabalho até sem remuneração, apenas pelo fato de dar oportunidade às pessoas que nunca tiveram.*

Aqui são usadas palavras e expressões fortes e interessantes: *identidade com a função e paixão*. Ela se apaixonou pelo que fazia, e isso fez com que seu crescimento fosse almejado. Quando isso ocorre – e não é infrequente – o profissional docente procura tirar o melhor proveito de tudo. Muito provavelmente foi isso que ela fez durante o tempo em que participou desse processo que, como ela reconhece, foi de construção, de edificação do seu saber, enquanto professora comprometida com a causa dos excluídos.

## O PERCURSO DE MARGARIDA

A professora Margarida tem apenas o Magistério como formação e a sua experiência anterior maior é com educação infantil.

Margarida, ao expor seu entendimento sobre as reuniões pedagógicas, diz: *Eu acho que são muito cansativas. E os assuntos tratados geralmente não são de interesse de todos.* (Os grifos são meus).

Contudo, Margarida não sabe dizer que assuntos poderiam ser interessantes para todos: ... *assim de repente eu não saberia dizer... Mas algumas palestras...*

Na opinião dessa professora, o que realmente poderia tornar as reuniões mais atraentes seria a redução do número de reuniões: *Se fosse uma reunião por mês nós iríamos bem mais empolgadas, mas como são muitas vira rotina.*

O esvaziamento das reuniões é que parece gerar uma rotina insuportável. Reunir por reunir burocratiza as reuniões, torna-as insípidas: sem sentido e sem significados.

No caso específico de Margarida, se ela for uma profissional acomodada como me pareceu, até mesmo um único encontro no mês teria de ser muito bem planejado para professores semelhantes a ela, de forma a envolvê-los, motivá-los.

Pelas afirmações de Margarida, pareceu-me existir um problema de base: falta vontade, comprometimento, entusiasmo. A estrutura que se ergue não tem um alicerce, porque ela não consegue ter vontade. Ela não optou, não quis trabalhar com jovens e adultos, ela atuou nesse Curso por um “acidente de percurso” como ela própria dá a entender. Do meu ponto de vista, essa entrevista oferece uma série de elementos para consideração, especialmente quando ela deixa claro o que a levou a ser professora de jovens e adultos: *Eu fiz inscrição e quando chegou a minha vez fui chamada. Como eu só trabalho no período da manhã achei bom trabalhar no período noturno.* (Os grifos são meus).

Essa professora jamais se apaixonou pela ação educativa que realizava, por isso as reuniões ficavam, talvez, muito mais cansativas ainda. Se ela não se integrou, não tem jeito de não ser cansativa para ela, porque vão dizer respeito a algo, pelo qual ela não optou, a que ela não atribuiu sentido nem significado. Não haveria reunião que não fosse burocrática, porque iria sempre versar sobre temas que não são do seu interesse. O que interessa à Margarida, o que ela acha “bom” é trabalhar no período noturno, duplicando sua jornada e seu salário.

Procurando entender melhor as manifestações de Margarida, fui estabelecendo relações com os dados dessa professora: formação profissional de Magistério de nível médio, idade cerca de 37 anos, experiência maior com crianças pequenas, experiência com adultos de 1994 a 1997 sem ter optado e nem se integrado a essa função docente. Acrescentando-se a isso as minhas observações a respeito da sua prática pedagógica claramente descomprometida, concluí que professores como Margarida – que não são poucos – precisam ser estimulados, precisam aprender a compreender, valorizar e a maravilhar-se com o ato pedagógico.

Pelo fato de Margarida ter somente formação docente no Curso de Magistério de nível médio, eu não posso atribuir tal desinteresse apenas à sua formação. Reitero o que já disse anteriormente: inúmeros professores que só cursaram o Magistério são completamente diferentes de Margarida em termos de comprometimento, entusiasmo e competência pedagógica. Professores que ainda não tiveram oportunidade de entrar para uma Faculdade devido a sua dupla ou até tripla jornada de trabalho para poder sobreviver. Mas que, certamente, buscam melhorar a sua ação, contínua e permanentemente por seu próprio esforço e com a ajuda da literatura específica pertinente.

Pelas afirmações dessa professora parece claro o seu desinteresse pela Educação de Jovens e Adultos. Se professores como a Margarida não conseguirem encontrar sentido para o que fazem, certamente as suas ações pedagógicas configurar-se-ão em termos mecanicistas e, muito provavelmente, não apresentarão resultados positivos ou tornar-se-ão inócuas. *A vida sem prazer é muito ruim, faz mal para a gente e mal para quem nos rodeia.*

## O CAMINHAR DE ROSA

Rosa tem aproximadamente 40 anos. Cursou Magistério de nível médio, licenciou-se em Pedagogia e cursou Psicopedagogia como especialização. A sua experiência profissional anterior é no ensino regular, de 1ª a 4ª série, tendo trabalhado com Educação de Jovens e Adultos somente no ano de 1997.

Pela formação profissional de Rosa, pude perceber que ela está sempre buscando investir em sua própria formação profissional para, assim, melhorar sua ação. Segundo ela, *o professor deve estudar muito e assim ele começa a entender a problemática que o circunda, assim suas ações são bem melhores, isto é, são a favor do aluno.*

Quando ela diz que, com estudo constante, *as ações são a favor do aluno*, passei a preocupar-me, imediatamente, com o fato de que nós, professores, parecemos ter pouca ou nenhuma consciência das ações que praticamos e muito raramente paramos para pensar se as nossas ações são contra ou a favor do aluno. O que seria uma ação contra o aluno? O que seria uma ação a favor do aluno? Se um professor tiver consciência de que está praticando uma ação contra o aluno ele continuaria a praticá-la? Para responder a essas perguntas, que considero retóricas nesse contexto creio que precisaríamos investigar diferentes concepções e

atuações de professores. Acredito que muitos, via de regra, não têm consciência, em função do suposto poder docente que incorporaram acriticamente e acostumaram-se a reproduzi-lo “para o bem do aluno”, no âmbito do discurso pedagógico usual. Contudo, fica difícil imaginar um professor consciente e reflexivo praticando ações contra o aluno “para o bem dele”.

Paulo Freire (1997: 115-116), nos diz coisas bonitas a respeito de ações a “favor” e “contra” que valem a pena refletir:

*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. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. Boniteza de que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

Retomando a análise de Rosa, diria que ela considera que as reuniões pedagógicas tiveram papel fundamental na sua profissão de educadora de jovens e adultos, porque, ao iniciar a sua experiência, dedicava-se apenas ao ensino regular de crianças. Deixa claro que *gostaria de sentir o maior prazer em participar* das reuniões, mas, certamente, isto não ocorre. Ela diz reconhecer “que está errada”.

O que faz Rosa sentir-se assim é culpa dela ou da forma como se desenvolve o processo? Essas perguntas, justamente, vão fazer parte das trajetórias de outros professores, sendo assim, certamente merecem uma maior consideração, uma vez que dizem respeito à forma de resistência pela qual os professores culpabilizam-se.

Rosa considera-se melhor como professora de educação infantil do que de jovens e adultos, isso porque a experiência dessa área certamente lhe possibilita mais mobilidade. Ela ressalta ainda que depois dessa experiência restrita com adultos, conseguiu crescer, mas reconhece que tem, ainda, muito a aprender a respeito da Educação de Jovens e Adultos. De forma semelhante ao que disse a Professora Violeta, eu diria que, também, no caso de Rosa: o professor vai adquirindo pouco a pouco esses conhecimentos, no dia-a-dia, na prática, na troca de experiências, na interação com os companheiros de profissão, com os alunos, desde que manifeste vontade e consiga a ajuda pedagógica imprescindível.

Pude perceber o esforço pessoal dessa professora, se ela pudesse ter ficado mais tempo nesse Curso, ao meu ver, poderia vir a ser uma professora certamente diferenciada na Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, Rosa considera que esse ano de experiência na Educação de Jovens e Adultos possibilitou-lhe espaço para uma prática já diferenciada. Ela diz:

*Por exemplo: consigo impor limites aos adolescentes, o que não é fácil no início, pois eles testam você a todo momento. E os adolescentes que procuram esse curso, na grande maioria são alunos expulsos da rede pública por motivos de falta de disciplina e não é fácil, trabalhar com eles. Eu me sinto mais segura para preparar e propor atividades, o que também não é fácil pelo motivo de no Alfa-Vida não haver livro didático para o aluno acompanhar a lição. Geralmente quando trabalhamos no ensino regular, seguimos o livro. As atividades complementares que apresentamos aos alunos são poucas se compararmos ao nosso trabalho nesse Curso. Mas é bom que seja assim, pois temos oportunidade de adequar o material à realidade do aluno adulto. Confesso que no início tive muita dificuldade nesse ponto e acredito que muitos professores sentem a mesma dificuldade pela tradição do famoso livro didático que traz tudo pronto para o professor, até as respostas dos exercícios. Isso faz com que o professor fique acomodado e não pesquise para tornar melhor a sua aula. Esse curso tem muitas coisas diferentes do ensino regular e quando iniciei houve um choque grande, só com o tempo é que vamos nos acostumando e aprendendo a lidar com as situações apresentadas. (Os grifos são meus).*

Busquei transcrever a última fala de Rosa integralmente por considerar relevantes seus comentários a respeito dos adolescentes desse Curso, da concepção que ela tem do livro didático e do seu reconhecimento da singularidade do trabalho desenvolvido no Alfa-Vida.

Durante o tempo em que realizei esse trabalho com educadores de jovens e adultos ouvia professores solicitando livro didático para os alunos. Alguns já haviam ultrapassado essa barreira e compreendiam a riqueza de um trabalho pedagógico no qual o próprio professor prepara o material a ser utilizado na sua classe, de forma a torná-lo mais atingente.

Interagi, freqüentemente, com professores que criavam e/ou adaptavam atividades significativas e apropriadas aos seus alunos redimensionando uma simples aula.

Ao final, não posso deixar de ressaltar que um trabalho desse tipo exige muito do professor, posto que cada um tem que preparar o seu material, tem que pesquisar, tem que ter tempo disponível para atendimento aos alunos, tem que ter criatividade... De início é um trabalho certamente difícil para qualquer professor acostumado a seguir passo a passo livros didáticos.

## A TRAJETÓRIA DE COMPROMISSO DO PROFESSOR LÍRIO

O professor que denominei Lírio é, no meu entender, considerado um dos melhores professores que já passaram pelo Curso Alfa-Vida. Ele tem tido oportunidade de continuar desenvolvendo seu trabalho em favor de jovens e adultos que tiveram esse direito negado e que estão buscando ser cidadãos mais participativos, independentemente das flutuações de gestões político-administrativas.

Com certeza, esses alunos adultos que interagem com o professor Lírio, serão pessoas diferentes, pessoas críticas, pessoas que vão reivindicar os seus direitos, pessoas que vão exigir seus lugares na sociedade. Afirmo isso não só pelos dados da entrevista, mas por ter podido conhecer o trabalho desse professor e admirá-lo por sua prática pedagógica, social e política.

O professor Lírio é comprometido e preocupa-se com a qualidade da formação dos seus alunos. Formado em Magistério de nível médio, cursa Pedagogia (último período). Tem cerca de 34 anos e é professor da Rede Municipal do Ensino Regular. Além da experiência docente com crianças, ele também vem ensinando a jovens e adultos desde 1994.

É um professor que manifesta formação e consciência política e, no meu entender, é essa formação que faz com que a sua prática seja ainda mais diferenciada.

Pela sua entrevista, podemos perceber que ele busca ser um discípulo do educador Paulo Freire e talvez isso decorra do fato desse autor considerar sobremaneira importante a consciência política do educador.

A primeira manifestação de Lírio que me chama a atenção é quando ele tece comentários sobre os atributos e características do professor de jovens e adultos em função da análise de sua própria prática pedagógica, nos seguintes termos:

*...chega na classe cheia de adultos e sabe que não pode dar atividades de crianças, mas também não sabe o que pode trabalhar. A partir das reuniões é que a gente vai vendo como o pessoal trabalha. Então começamos a montar o nosso trabalho em cima daquelas experiências que os professores mais experientes já têm. Foi nos encontros semanais (reuniões pedagógicas) que fui adquirindo mais experiência.*

Como se pode ver, esse professor toca em pontos decididamente importantes, quais sejam: quando o professor não sabe conduzir o processo pedagógico, se ele confronta a experiência de um outro, a simples análise dessa ação facilita todo processo, e daí ele pode

modificar, ampliar, melhorar, avançar, transformar aquilo que viu numa prática que tem o seu estilo. Não se trata de imitação, de receita. Trata-se de interação entre pares, de construção de um saber a partir de experiências observadas.

Muitos pedagogos e/ou especialistas parecem acreditar que o profissional da educação tem apenas que ter vontade para aprender sozinho. As formas interativas têm feição de receita e tudo se encaixa nesse termo.

Nesse sentido, vale a pena refletir sobre o que verdadeiramente criamos sozinhos. É preciso compreender que o conhecimento, a experiência constituem-se na interação social, como concebe Vygotsky. Posso assim dizer que tudo que sei, pude sabê-lo observando o que as outras pessoas fazem, interagindo com elas para fazer modificações, e adequar o que aprendi a conhecer com o meu estilo pessoal.

Nessa perspectiva, acredito que uma ajuda pedagógica ajustada às necessidades do professor é muito importante. Tais ajustes vão possibilitando a construção de uma prática que atenda às necessidades formativas dos alunos.

Quando o professor Lírio fala das ações que julga imprescindíveis a um educador de jovens e adultos, ele fala que primeiro o educador deve ter a teoria e em cima disso ele deve montar a sua prática. A esse respeito devo ressaltar que embora, a teoria seja considerada de suma importância, ela evidencia essa importância quando dá suporte epistemológico à prática pedagógica, à prática de ensino. Se o professor adquire “primeiro a teoria e depois a prática”, estabelece e cultiva a dicotomia teoria-prática de forma tal que esse professor posto que surge e mantém-se dissociada da prática. Ele deve sim, ao encontrar os problemas na prática, buscar ajuda da teoria para compreender tais problemas, explicá-los e propor possíveis e adequadas soluções. Assim, não mais é possível acreditar em ações dicotômicas: só em prática, nem só em teoria.

Como Lírio está cursando Pedagogia, acredito que a sua concepção de teoria tem subjacente o próprio modelo em que está sendo formado na graduação, isto é: primeiro a teoria depois a prática, na configuração do modelo usual de racionalidade técnica (Carvalho & Gil-Pérez, 1995). Como essa é uma discussão que remonta à origem das licenciaturas parece ser do conhecimento de todos, sem que se evidencie passível de solução.

Em função das manifestações do professor Lírio, pode-se registrar a importância dessas reuniões pedagógicas na trajetória desse professor que começou, como disse, não sabendo lidar com os adultos e, em pouco tempo, definiu uma prática de ensino significativa

e atingente, possibilitando aprendizagem de forma tal que se transformou, reconhecidamente, em um dos melhores professores de jovens e adultos do Alfa-Vida. Através da observação de práticas alheias e da interação com seus pares, conseguiu um estilo próprio. Um estilo singular que, com certeza, auxilia pedagogicamente aqueles que têm acesso e participam de suas aulas.

Lírio fala das dificuldades enfrentadas para participar das reuniões quando eram realizadas aos sábados pela manhã. Ele comenta que após, uma semana inteira de jornada, no caso dele: o Curso de Pedagogia, pela manhã; o Magistério de 1ª a 4ª, à tarde; o Curso Alfa-Vida, à noite; e aos sábados as reuniões pedagógicas, sempre fora muito cansativo ter de participar desses encontros. Contudo, ele próprio assinala ficar claro que a construção de sua trajetória profissional deve-se, em grande parte, ao que foi aprendendo/trocando, interativamente, nesse *locus* de formação do educador de jovens e adultos.

Lírio continua engajado em curso de capacitação agora realizado por profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A sua participação como professor do Alfa-Vida não é obrigatória mas, independente de ser obrigatório ou não, Lírio, participa da capacitação juntamente com mais 46 professores do Curso.

O que ele considera positivo nas reuniões são as trocas de experiência entre os pares, Coordenadores e/ou Supervisores. Também vê com bons olhos o fato de se convidar especialistas da área de Educação de Jovens e Adultos para relatar as experiências que tiveram. Com essas iniciativas, ao seu ver, as *reuniões ficam mais dinâmicas e não se corre o risco de cair na “mesmice” com tanta frequência.*

Ao pensar sobre o que é negativo, observou: *hoje, eu não teria nada a colocar.* Assinalou *hoje*, porque antes considerava ponto negativo o grande número de reuniões no mês.

Realmente, tem que se levar em conta a questão da “intensificação de tarefas”. As reuniões pedagógicas para professores podem ser consideradas essenciais para formação desses profissionais, mas tem que se observar certos limites. Um profissional com uma jornada de trabalho intensa (dupla ou tripla) pode estar interessado ao máximo, mas, certamente, apresentará seus limites resistindo à rotina de reuniões aos sábados de manhã, principalmente já sabendo como elas acontecem e criticando o seu sentido e sua produtividade.

Esse fato assinalado por Lírío reforça a necessidade de, nessas reuniões, buscar surpreender esses professores pelo dinamismo, pela relevância dos assuntos tratados, pela importância interativa do processo. Podemos estabelecer analogia entre essas reuniões e uma sala de aula de adultos, onde os alunos são trabalhadores e já chegam na escola cansados. Se o professor não levar em conta os alunos, dinamizando, sendo criativo, incentivando, com certeza, os alunos irão embora. A única diferença é que nas reuniões o professor, por ser remunerado, é obrigado a ficar e agüentar. Daí a apatia, o desinteresse.

Mesmo assim, Lírío acha que as reuniões têm que ser obrigatórias porque senão os professores não comparecem e justifica da seguinte forma:

*Porque falta consciência profissional. Também porque se as reuniões não fossem obrigatórias elas não seriam remuneradas. É uma questão de formação mesmo. E um exemplo disso é uma experiência que vivenciei nessa semana que passou. As profissionais da Ação Educativa que estão desenvolvendo um curso, atualmente, no Alfa-Vida, na penúltima reunião, deixaram uma atividade para fazermos em casa. Era para escrevermos num pedaço de cartolina o nome do livro que mudou a nossa vida e também relatar o assunto do livro. Dos 40 professores presentes nesse último Sábado, apenas 5 fizeram a atividade (sendo eu um deles). Eu não tinha um livro específico que marcou a minha vida, mas sim, o fato de que todos que eu li terem sido importantes na minha vida. Mesmo assim, fiz a atividade porque nós professores cobramos tanto dos nossos alunos a lição de casa que, se não fizermos a nossa, fica complicado. Diante dessa situação a pergunta foi mudada para: Qual o livro mais importante na sua vida? Os professores, então, começaram a falar e saíram respostas como: "Sabrina", "Júlia", livros de Paulo Coelho (Paulo Coelho foi quase unanimidade). Poucos foram os professores que indicaram outro tipo de livro. Teve uma professora que o livro mais importante para ela foi a "Carta do Che"; essa pessoa, no meu entender, demonstra ter uma certa consciência política. Aí eu volto na questão do educador popular. Um educador popular que lê "Sabrina" e acha esse o livro mais importante da sua vida, o que passa na sua sala de aula?. Acho que a formação cultural do professor é ruim. Teve outra professora que disse que não lê e quando lê são apenas livros curtos, como os contos da Revista Cláudia. Aí eu pensei: eu gosto de ler livros que tenham conteúdos significativos para mim. Uma professora com essas características fica presa apenas ao conteúdo de livros didáticos porque a sua cultura é limitada. Como você vai trabalhar, com os alunos, uma série de assuntos relativos à nossa sociedade globalizada se você não lê? Afirmo, mais uma vez, que o que falta nos nossos professores é consciência política. Se eu tenho consciência política de que eu sou um educador de adultos, que eu tenho que trabalhar a formação daquela pessoa, o meu trabalho tem que ter embasamento teórico e isso a gente consegue lendo, estudando, refletindo, vivendo... Mais importante do que trabalhar que dois e dois são quatro é trabalhar o porquê dois e dois são quatro. Se o professor tem essa consciência ele vai participar das reuniões, ele vai fazer cursos, ele vai ler mais. Tem livros que eu leio não simplesmente porque eu goste como pessoa, mas porque estou preocupado com a minha formação profissional.*

Chamou-me a atenção, sem dúvida, nas manifestações do professor Lírío, a questão da remuneração dos horários de formação/dedicação profissional em que o professor está longe do aluno; o problema de formação cultural do professor; e a questão da leitura, que poderíamos relacionar tanto com a formação profissional quanto com a formação cultural de professores em geral, as quais são, como se sabe, extremamente precárias.

Lírio, na ocasião, completou o seu pensamento a respeito da remuneração do professor dizendo que: *em educação a gente tem a mania de fazer as coisas de graça e educação não é sacerdócio.*

Pelas manifestações na entrevista, percebi o grau de indignação desse professor ao observar que os seus colegas de profissão, em grande parte, lêem livros sem qualquer sentido educativo, como os citados por ele na entrevista. Certamente é essa a realidade: professores com essa formação cultural formam os seus alunos da maneira mais restrita, sem qualquer incentivo à leitura, posto que não lhe alcançam o sentido e não lhe atribuem significado – são, por incrível que pareça e costuma acontecer, profissionais sem serem leitores ...

Segundo Lírio, todos esses problemas são relativos à má formação docente, à falta de consciência profissional e à falta de formação política. Assim, uma cadeia vai se formando: eu fui mal formado, formo mal o meu aluno, este repete o que recebeu ... até que alguém acorda e percebe que algo está errado e quebra a cadeia. Quando há essa ruptura algo de novo é acrescentado e há progresso. Mas, quantos momentos de ruptura são possíveis?

O Curso de Pedagogia tem influenciado a ação pedagógica desse professor de forma positiva. Ele demonstra ser muito interessado e procura aplicar o que aprende na Universidade em sua prática. Essa influência tem sido tão intensa que ele chega a afirmar que “se tivesse sido filmado antes de fazer Pedagogia e hoje assistisse a fita ele não se reconheceria. Ele diria que aquela pessoa não era ele”. Dessa forma o professor expressa a importância que atribui ao estudo e acha que todo professor deve estudar e ler muito – continuamente – para ter uma ação melhor.

Outras manifestações ainda desse professor merecem consideração. Quando ele é questionado sobre o que faz uma pessoa despertar para conscientização, se ela se conscientiza sozinha, se isso não deveria partir da ajuda pedagógica de alguém, responde:

*Eu acho que os profissionais têm que despertar, de alguma forma: ou o fazem por si só, ou devem ser estimulados por alguém. Eu acho que as reuniões em si não favorecem esse tipo de “despertar coletivo”, são somente os professores mais velhos na educação de jovens e adultos que sentem mais essa necessidade de buscar coisas novas, de saber mais e mais. A grande maioria dos professores que estão hoje no Alfa-Vida ainda não despertaram para sentir a importância das reuniões pedagógicas. São 61 professores, apenas 4 são da turma antiga, os demais são oriundos de creche, pré-escola e ensino regular de 1ª a 4ª séries (são os professores aprovados no Concurso para P I do ensino regular, que tiveram a oportunidade de escolher as classes de educação de jovens e adultos). Então, a gente vê que esse pessoal que começou agora ainda não despertou; os professores ainda*

*estão muito presos no ba, be, bi, bo, bu. No meu entender, realmente esse profissional deveria ser despertado. Alguns professores vão para a reunião e levam várias fichas de matrícula de aluno para preencherem nesse espaço, ignorando assim, as coisas importantes e ricas que estão acontecendo. E, outros se “fecham no seu mundinho” e ficam quietos o tempo inteiro, não participam da troca, não se envolvem. E são realmente esses professores que têm um trabalho na sala de aula que deixa a desejar.*

O conteúdo das manifestações do professor Lírio, mereceria, sem dúvida, nessa forma de texto, ser objeto de discussão para reflexão em reuniões pedagógicas como essas de que tratamos. Ao meu ver, este é um trabalho para o Coordenador dessas reuniões. (sem expectativa de que seja um super-homem).

Como eu já disse, se numa classe não conseguimos entusiasmar os alunos, o processo ensino-aprendizagem fica mecanicista, pesado, fica monótono, fica um fardo difícil de carregar. Por isso, torna-se imprescindível a ajuda pedagógica: tem de se entender que, com ajuda pedagógica interativa, as ações de ensino tornam-se passíveis de redimensão, diferenciação e avançam, isto é, tornam-se atingentes proporcionando os ganhos de aprendizagem que os alunos adultos tanto desejam.

Supostamente, é o Coordenador das reuniões pedagógicas que assume a responsabilidade, nos termos da função que exerce, de ser um dinamizador, um mediador, um problematizador que, pela sua capacidade de atuação, envolva os que estão ao seu redor e que a ele vincula-se profissionalmente.

Contudo, esse trabalho não é fácil e exige empenho. Há de se buscar, continuamente, alternativas para atender interesses e necessidades dos professores e estar coletivamente melhorando a cada dia. O Coordenador precisa ser um profissional competente, com capacidade de liderança, para cativar o grupo, propondo atividades que estimulem a capacidade desses professores. Esses professores precisam sentir os resultados do trabalho proposto para realizarem-se profissionalmente pela boa qualidade de sua prática pedagógica.

O professor Lírio informa que só eventualmente é discutida a questão da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia. Ele chega a desconfiar que isso só ocorre porque ele, um dos alunos, é um educador de jovens e adultos e força essa situação. A sua monografia de final de curso é sobre esse tema, e todas as vezes que pode apresentar o seu trabalho na classe ele o faz. Assim, ele acredita levar o assunto para seus colegas formandos.

Essa situação, ao meu ver, não acontece só no Curso de Pedagogia, mas nas Licenciaturas em geral e até mesmo no Curso de Magistério de nível médio. A cultura existente é que para se trabalhar com jovens e adultos desescolarizados não precisa competência nem conhecimentos específicos. Essa situação fica clara quando analisamos programas usuais de ensino, pessoas, que engajam monitores sem nenhum preparo pedagógico.

Parece lamentável que os alunos adultos, além de não terem tido oportunidade de estudar na sua infância, passam, muitas vezes, a servir de cobaia para monitores que estão a aprender na base do ensaio-e-erro. Portanto, uma escolarização acrítica.

Essas pessoas voluntárias, certamente, têm muita vontade de ajudar, mas não conseguem oferecer uma educação de qualidade aos trabalhadores. Para tanto teriam de ser ensinados/orientados por professores capacitados, competentes e comprometidos para um trabalho dessa natureza. Esse aluno não pode receber uma educação alienada, mas sim questionadora, crítica.

Giubilei (1993:76), postula que: *Os estudos voltados à criança e ao adolescente parecem ter sido, até pouco tempo, suficientes para o conhecimento do adulto em todas as suas manifestações. Hoje, no entanto, sabe-se que o adulto é o grande desconhecido de si mesmo.* Sendo assim, há necessidade desse assunto ser tratado com mais seriedade pelas instituições formadoras de professores e também pelas que lidam com Educação de Jovens e Adultos.

Lírio também chama atenção para a questão freqüente, da filantropia, na Educação de Jovens e Adultos. Ele tomou consciência de que este não é um favor que estamos prestando a essas pessoas, não estamos fazendo caridade, mas sim, oferecendo a eles, num tempo tardio, a escolaridade que lhes é de direito. É essa a concepção que deve permear esse tipo de educação e não do assistencialismo, da caridade, do fazer por menos, do amadorismo... O professor que trabalha numa classe de adultos não deveria estar lá porque é “bonzinho”, mas porque é educador, profissional. E, como profissional, certamente precisa ter as condições mínimas para desempenhar bem o seu trabalho.

Lírio manifesta preocupar-se com a qualidade da formação dos seus alunos quando diz: *a minha principal preocupação, o meu compromisso enquanto profissional é a formação do cidadão. É despertar nesse cidadão a consciência política.*

---

É preciosa a sua manifestação final: *Ao descobrir que essa educação é um direito e que os alunos detêm grande conhecimento, comecei a construir o meu trabalho que a cada dia vai se edificando com mais firmeza.*

## HORTÊNSIA

Hortênsia é formada em Magistério de nível médio, licenciada em Pedagogia e cursou Artes Industriais. Tem grande experiência tanto no Ensino Regular quanto na Suplência I.

Ingressou no Alfa-Vida como supervisora em 1990. Depois, atuou como professora algum tempo e, em agosto de 1998 assumiu a coordenação desse Curso.

Hortênsia acha que o educador de jovens e adultos deve ser uma pessoa aberta para trabalhar a parte social do aluno e não apenas o ler e o escrever. Essa educação supletiva, ao seu ver, deve prepará-lo para a vida social, para ser participativo, para, assim, poder reivindicar seus direitos na sociedade.

Conheço Hortênsia desde 1991 e comecei a admirá-la pela paixão que sempre demonstrou ter pelo Curso Alfa-Vida. Ela mesma declara que trabalha nesse Curso até hoje porque se encantou e o que mais almeja é efetivar-se no Alfa-Vida como professora. Ela já é aposentada do Estado como Supervisora de Ensino, é professora efetiva da Rede Municipal de 1ª a 4ª série, afastada para prestar serviço no Alfa-Vida, mas o seu sonho é poder ficar trabalhando com adultos sem ameaça de ser impossibilitada, impedida administrativamente de realizar essa ação.

Ela também se manifestou sobre as reuniões. Considera que *as reuniões pedagógicas contribuem para o crescimento do professor, na medida em que esse professor tenha uma teoria que possa subsidiar a sua prática, uma teoria que ele possa levar para a sala de aula.*

Ela deixa clara a preocupação que tem com a capacitação dos professores, e posteriormente informa as ações que estão sendo implantadas, no momento, para tentar atingir tal objetivo. Na forma de organização definida para levar a cabo a capacitação docente, ela fica com a parte administrativa e com as visitas às classes e outros profissionais que prestam serviços à Prefeitura, cuidam da preparação pedagógica do professor. Isto é, profissionais prestadores de serviço, é que são encarregados de cuidar da parte teórica e pedagógica da aludida capacitação.

Esse tipo de dissociação, de dicotomia causa o malefício de cultivar o divórcio teoria-prática e de levar a crer, em consequência, que o que é administrativo não é (nem pode ser) pedagógico e vice-versa. Instala e cultiva, assim, uma outra dicotomia perniciosa na relação entre o administrativo e pedagógico.

Muito embora se verifique ser difícil, para uma só pessoa cuidar de toda a parte administrativa de um Curso constituído de cerca de 2500 alunos e 64 professores, sem se ter sequer uma secretária e, ainda, conseguir lidar com a complexidade da parte pedagógica, não é mais possível aceitar e lidar com a dissociação pedagógico-administrativa, em um caso como esse. Por outro lado, o trabalho administrativo-burocrático de registro, certamente deveria ser executado por um outro tipo de profissional, uma secretária por exemplo.

Pelo que se verifica, uma extensa parte burocrática que consiste em preencher e cuidar da folha de pagamento dos professores, da folha de frequência, de declaração de tempo de serviço, emitir declarações e ou certificados para alunos, organizar dados estatísticos e benefícios para os professores tais como: vale transporte, cesta básica. É o Coordenador que providencia professor substituto para as classes na ausência dos professores permanentes. Além disso trata da elaboração de Projetos para obter financiamento do MEC, efetiva as devidas compras, providencia a prestação de contas...

Hortênsia relatou-me que, além da parte administrativa, ela tem procurado, nas visitas, anotar o que vem acontecendo nas salas de aula para, nas reuniões, discutirem as ações observadas.

Esse tipo de prática vem sendo realizada desde a implantação do Curso Alfa-Vida e, usualmente, resulta profícua. Mas, só isso não basta. Há de se pensar em práticas inovadoras, mais atingentes, que incrementem a aprendizagem e a satisfação dos professores. Os professores ou se cansam de ou se acomodam com as práticas que, mesmo sendo interessantes, tornam-se rotineiras. Há necessidade de ampliar as práticas pedagógicas com dinâmicas criativas e que rompam com a monotonia e com a “mesmice” das reuniões.

Essa faceta do trabalho é, enfaticamente, pedagógica, por isso precisa ser assumida por profissionais experientes, acostumados com esse tipo de prática formativa.

As iniciativas, que oportunizam a participação de profissionais externos ao Curso, servem para oxigenar e dinamizar os encontros pedagógicos com professores e, a partir daí, o Coordenador poderá ter um terreno mais ou menos preparado para novas ações.

Hortênsia reconhece haver professores que pouco ou nada aproveitam das reuniões. Relembra as reuniões de que participou quando era professora no Curso Alfa-Vida e assinala que, ao seu ver, na época, no máximo 20% aproveitavam aqueles momentos. No seu entender também, isso deve-se ao fato das reuniões serem “soltas”, flutuantes, sem programação explícita e articulada – onde estamos e para onde vamos. Em função disso, estão tentando trabalhar com “capacitadores” experientes nessa atividade.

Nessa outra perspectiva, Hortênsia diz que a reação dos professores tem sido positiva. Os resultados têm sido bons porque os professores estão mais participativos e interessados.

Disse-me que, no seu caso pessoal, as reuniões contribuíram muito pouco para a sua trajetória enquanto educadora de jovens e adultos. As reuniões das quais ela participava, enquanto professora, não propiciavam aos professores o enriquecimento desejável, e 80% dos seus colegas, ao seu ver, também não aproveitavam muito dessas reuniões.

Esses dados fornecidos por Hortênsia não foram corroborados nem por mim e nem pelos demais entrevistados, nem mesmo pelos que responderam ao questionário. Praticamente todos reconheceram a importância que as reuniões haviam tido na construção de suas trajetórias, mas, muitos, mesmo assim, queriam reduzi-las em número. A minha experiência pessoal nesse Curso também me inclui nessa tendência e é justamente por isso que eu busco obter mais elementos dos professores para conhecer os seus pontos de vista.

Para mim, sem dúvida, torna-se difícil considerar que em um encontro de vários professores, com um propósito comum, não se aprenda nada. Será que, por mais desinteressado que o professor esteja, algum tipo de subsídio pedagógico decorrente de ou presente nos assuntos e nas atividades não são assimilados?

Não é que eu queira assumir o ponto de vista geral, de senso comum, considerando que sempre aprendemos em qualquer situação, em termos positivos ou negativos; podemos pensar em termos de gradação de aproveitamento, mas não simplesmente eliminar essa possibilidade.

As situações nos enganam muito, e afirmo isso por experiência própria. Tive momentos nessas reuniões que pensei não estar aproveitando nada. No entanto, não consigo sentir-me professora sem aqueles momentos vividos nesses encontros. Foi ali que comecei a constituir-me como professora. O que seria de mim isoladamente numa escola?

Hortênsia assinala o que considera mais importante nas reuniões pedagógicas: é a “capacitação do professor” pela troca de experiência entre eles. E diz: *Eu acho que sempre se aprende muito com o colega. Nessa interação que existe entre os professores todos se fortalecem.*

Embora pareçam contraditórias as manifestações da professora, não pude esclarecer os seus pontos de vista divergentes, as suas possíveis incoerências.

Tenho usado, neste estudo, o termo capacitação<sup>63</sup> freqüentemente entre aspas, isso porque considero este termo inadequado para denominar as atividades desenvolvidas com professores, assim como considero inadequados ‘treinamento’, ‘reciclagem’, ‘atualização’, ‘aperfeiçoamento’, dentre outros em função das mesmas análises. Não acho que seja um bom termo para designar o tipo de trabalho que é referente à formação profissional ou a educação de professores. Esses termos parecem carregar significações ou conotações de lembranças do que foi mal sucedido e têm subjacentes idéias pouco aproveitáveis. No capítulo I, deste trabalho, teçi alguns comentários sobre esses termos. Não me agrada certamente uma roupagem nova com o miolo velho. Há de se pensar em novas concepções e novas designações para essas práticas, que têm geralmente produzido resistência nos professores. Esse efeito é maléfico tanto pelo fato do professor não aproveitar aquele curso especificamente, mas por não apresentar disponibilidade para os subseqüentes.

Depois dessa digressão, volto a Hortênsia. No ano de 1998, as reuniões pedagógicas passaram a ser quinzenais, e segundo Hortênsia, o que mudou, em consequência, foi concernente à parte burocrática que ficou prejudicada. Muitas vezes os holerites, os vales-

<sup>63</sup> Celso João Ferretti - São Paulo em Perspectiva, 7 (1) : 84-91, janeiro/março 1993 – faz um comentário interessante sobre o termo qualificação (Qualificação profissional: um conceito a discutir pág. 90-91). Aproveitei essa análise para o entendimento do termo capacitação. Ele diz: *Alguns definem a qualificação a partir da formação profissional; outros o fazem a partir da experiência profissional; outros, ainda, conceituam-na a partir da hierarquia dos postos de trabalho; e, finalmente, outros a definem a partir da articulação de diferentes saberes do trabalhador. (...) Nesse sentido, os que associam a qualificação à experiência profissional tendem a percebê-la prioritariamente como resultante do envolvimento direto do trabalhador com seu trabalho, pouco valor atribuindo aos cursos de formação e até percebendo-os como distanciados das demandas efetivas feitas pelos diferentes setores produtivos. Aqui o dito que impera é o de que a teoria, na prática, é outra. Os que conceituam a partir da hierarquia dos postos de trabalho tendem a privilegiar a estrutura funcional da empresa, a particular concepção que esta tem sobre o que seja trabalho qualificado, não-qualificado e semiqualificado e os mecanismos internos de seleção e promoção e hierarquização. Os que definem a partir da formação profissional tendem a considerar como capacitados (ou qualificados) apenas aqueles que realizam satisfatoriamente um ou mais cursos (geralmente específicos, mas não necessariamente), que supostamente lhes conferem certos saberes. Quer me parecer que boa parte dos escritos que buscam estabelecer relações entre educação e o trabalho caminha por esta última vertente, a qual tende a minimizar ou a desconsiderar outras concepções possíveis sobre qualificação, reservando o termo qualificação apenas àqueles que se submeteram a algum tipo de ensino formal(...) O uso dessas diferentes concepções de forma indiscriminada e não explicitada gera enorme confusão, dificultando o entendimento, por exemplo entre educadores e empresários.*

transporte, etc., não haviam sido liberados, passando a haver necessidade dos professores voltarem em um outro dia para acertar essas questões. Enfatizou, contudo, a importância das reuniões no Alfa-Vida porque *é impossível coordenar os trabalhos sem as reuniões; tem que ter esse elo de comunicação, essa interação entre a equipe e os professores, e também entre os próprios professores.*

Apesar da professora ter destacado a interação entre a equipe pedagógica e os professores e também entre os professores, percebi que a sua maior preocupação havia sido com o prejuízo relacionado à parte administrativa.

Não quero dizer, contudo, que não atribuo valor a tal parte. Certamente, sei que disso depende a organização da vida do professor e até mesmo a sobrevivência profissional dele. Nada é pior do que uma instância administrativamente desorganizada.

Mesmo assim, há de se ter condições de trabalho, condições de ensino são imprescindíveis. Uma dessas condições imprescindíveis é, sem dúvida, ter pessoal para dar esse suporte administrativo-burocrático, justamente para que se possa investir mais na formação de coordenadores pedagógicos e professores, de forma tal que possam desenvolver suas atividades com mais eficiência.

Hortênsia é uma Coordenadora que manifesta amor e empenho por esse tipo de atividade, no entanto, precisa de mais condições para propor um trabalho educativo para e com os professores.

Projetei-me, de certa forma, nas análises que procurei fazer da prática dessa professora coordenadora pelas suas manifestações, justamente porque essas são as análises que fiz da minha própria prática anterior, como professora e como supervisora. Isto me possibilitou entender o quanto se torna inócuo o jogo de culpas usual em âmbito escolar: acusar e culpar professores é acusar vítimas menos visíveis de um longo processo histórico.

A interação pedagógica entre professores, ao meu ver, pela reflexão teoria-prática possibilita transformar críticas em alternativas, produções, idéias aplicáveis à prática educativa. Daí o empenho que já se observa entre os educadores, principalmente entre “experts” da educação no sentido de se assumir, efetivamente, processos de educação continuada de professores, de forma tal que eles venham a tornar-se profissionais mais reflexivos (Schön 1983,1992).

Nessa perspectiva usar-se-ia o tempo em que apenas criticam para **criar/pensar/innovar/transcender/extrapolar/propor/querer/respeitar/oferecer pequenas**

contribuições... para redimensão do processo pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem.

Como diz Dewey:<sup>64</sup>

*O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. (pág. 3).*

*... não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema (pág. 13), mas refletindo sobre nossas ações.*

Segundo Freire (1979:41), *o velho e o novo têm valor na medida em que são válidos. É prudente e necessário que, face ao novo, não se rejeite o velho por ser velho, nem se aceite o novo por ser novo, mas que eles sejam aceitos na medida em que são válidos.*

---

<sup>64</sup> Experiência e Educação, 1979. Ver bibliografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós.* (Alarcão, 1996:186).

Ao iniciar as considerações finais não pretendo encerrar as discussões levantadas ao longo deste trabalho, uma vez que muitos questionamentos permanecem! Também não desejo findá-lo da forma usual, pois os comentários que pretendia fazer foram realizados nos respectivos capítulos e retomá-los seria, no meu entender, repetir o já dito. No entanto, volto a falar de formação de professores numa tentativa de complementar o exposto nos capítulos precedentes e trago para este final alguns teóricos com os quais dialoguei no início, mas que considero importantes para subsidiar minhas últimas análises.

Melhorar a qualidade da educação é preocupação tanto de nações ricas como pobres. De governantes, de educadores, de pesquisadores, dos pais, dos alunos, da comunidade, da sociedade mais carente à mais abastada (Maldaner, 1997:20).

Conseguir essa melhora, necessariamente passa pela formação comprometida dos executores/mediadores desse processo: os professores. Assim, há necessidade de melhorar e (re)pensar os cursos de Magistério (nível médio); as Licenciaturas – com efetiva articulação ensino/pesquisa e projetos de parceria com as escolas, local onde devem ser desenvolvidas as pesquisas e para onde os resultados dessas pesquisas devem retornar; e também proporcionar condições de um processo contínuo, permanente de educação/formação para os professores em serviço.

Com essa última recomendação, os professores têm oportunidade de continuar a sua formação no próprio local de trabalho: a escola. No *locus* institucional da sua ação educativa. Esse *locus* privilegiado de experiências múltiplas pode transformar-se na saída possível de uma crise que vem eternizando-se na educação. Redimensionar a escola para que esta possa passar a produzir os conhecimentos de que necessita ao começar a *dar voz aos que fazem a educação, os professores, e permitir, assim, a sua qualificação e profissionalização* (Maldaner,

1997:1). São eles que conduzirão o processo com a mediação de alguém com vivência em pesquisa. É aqui que o papel das Universidades torna-se muito importante: para dar suporte teórico e epistemológico ao processo de ensino e de aprendizagem e fazer os profissionais avançarem, inserindo-os na pesquisa, em parceria para constituí-los *professores-reflexivos-pesquisadores*.

Alarcão (1996) e Zeichner (1993) falam da figura do *supervisor* como mediador-articulador desse processo; Marcelo Garcia (1992b) inclui a figura do *mentor*, isto é, a figura de um educador com larga experiência em educação para dar apoio aos professores principiantes e com eles desenvolver “ciclos de supervisão clínica”; Schön (1987) designa o profissional orientador de *coach* (orientador técnico, treinador). Alarcão (1996:33) explica essa denominação de Schön nos seguintes termos:

*Schön vai buscar à linguagem do desporto a noção de coach (treinador). Não é porém, treinador no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. É o treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenho o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui.*

Não importa o nome dado a esse elemento de parceria. O que é importante, para esse processo, é contar com um interlocutor competente, epistemologicamente e pedagogicamente, comprometido e capaz de implementar propostas pensadas e elaboradas conjuntamente, que possibilitem aos professores avançar significativamente em suas idéias/concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Essa ajuda pedagógica é vital e sem ela se torna difícil e dramático o avanço, posto que, às vezes, o grupo, por não apresentar progressos, vai-se desconstituindo em razão da não visualização de resultados.

Esse supervisor/orientador/mentor/coach ou, simplesmente, professor coordenador ou supervisor tem a difícil missão de inserir o profissional docente da escola no âmbito tanto da reflexão sobre o ensino quanto da pesquisa em ensino. Por isso, tais ações devem ser feitas/orientadas por pesquisadores/professores-reflexivos experientes. A pesquisa em educação/ensino, certamente, exige um referencial teórico para subsidiar a reflexão, exige elaboração, doação, entusiasmo e, sem dúvida, imprime movimento/dinamismo ao processo. Assim, torna-se mais difícil cair na “mesmice” porque o professor passa a ser pesquisador da sua própria prática; passa a sentir-se, além de professor, pesquisador, intelectual, capaz. Para que isso possa acontecer no curso de sua prática pedagógica ele

precisa de ajuda. Ajuda pedagógica que, além de ser-lhe propiciada, efetivamente, precisa de ajustes contínuos, e implica, nesses termos, incentivos, sugestões teóricas, expectativas de resultados, ações interativas entre pares, com alunos, entre alunos e interações continuadas.

Considerar o professor acomodado e desinteressado não leva a nada. Sozinho, realmente, ele se sente impotente, pequeno, incapaz, infeliz na sua profissão. Enfrenta ainda, os percalços do cotidiano: problemas financeiros, problemas pedagógicos que não consegue resolver, dentre outros. Na hora que ele começa a enxergar outras possibilidades os horizontes abrem-se, porque o pensamento reflexivo atua nas mais variadas direções, então, é o momento de fazer progressos, de olhar/observar/reparar o outro, e, de ter consigo, ao seu lado, o parceiro/colega, no contexto escolar.

Estudos recentes insistem em diminuir a distância entre os que pensam e os que executam a educação. Prática similar pode ser observada nas empresas, onde os altos executivos contam com apoio, criatividade, participação, ajuda tanto de funcionários quanto de escalões inferiores. Há preocupação com novas atitudes e habilidades<sup>65</sup> no mundo do trabalho em todos os setores para justamente com a ajuda coletiva conseguir melhorias, avanços, progressos.

As preocupações nesse sentido decorrem do que afirma Cronin-Jones (1991).<sup>66</sup>

*... as administrações se deram conta da importância que tem a figura do professor como mediador do processo em qualquer reforma do ensino e a própria pesquisa está mostrando as diferenças encontradas entre os objetivos traçados pelos planejadores do currículo e o que os professores fazem, realmente, na prática (Apud Furió Más, 1994:188).<sup>67</sup>*

Ainda segundo esse autor, há preocupação de mudar o foco da investigação do que pensa e faz o aluno na sala de aula para o que pensam e fazem professor e aluno, analisando suas ações, para assim, *decifrar as chaves de seu desenvolvimento profissional*. Com investigações que estejam centradas no professor busca-se chegar às suas necessidades

<sup>65</sup> A literatura aponta para uma série de novas habilidades e atitudes, tais como: *conhecimento dos novos equipamentos, capacidade de ler e interpretar dados formalizados como diagramas, gráficos, et., domínio de símbolos e linguagem matemática, compreensão da lógica das operações, compromisso, responsabilidade, disciplina, interesse, iniciativa, autonomia, confiança, cooperação, participação, comunicação, criatividade, capacidade de abstração, de decisão de estabelecer relações, de reflexão crítica, de raciocínio, etc.* (Ferretti, 1993:89. São Paulo em Perspectiva, 7(1) 84-91, janeiro/março 1993).

<sup>66</sup> Tradução minha.

<sup>67</sup> Cronin-Jones, L. L., 1991. Science teaching beliefs and their influence on curriculum implementation: two cases studies. *Journal of Research in Science Teaching*. 38(3). Pp. 235-250. Apud Furió Más 1994:188.

formativas e saber que fatores podem influenciar na sua formação continuada (Gil-Pérez, 1991).<sup>68</sup>

Assim, o esquema das necessidades formativas dos professores seria: *conhecer adequadamente a matéria a ensinar, conhecer e questionar o pensamento docente “espontâneo”*. O que requer: *adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem como mudança/evolução conceitual*. O que proporciona: *utilizar estratégias de instrução dirigidas e produzir a mudança/evolução conceitual*. (Furió Más, 1994:189).

Tal processo de mudança é, certamente lento. Para desencadeá-lo há necessidade da disposição dos governos, dos intelectuais, dos professores, dos alunos ... da sociedade em geral. Acredito que quanto maior for a disposição de todos, mais rápidas essas inovações serão implantadas/desenvolvidas.

Há necessidade de investir tanto na pessoa como no profissional docente. Investir nesse indivíduo/pessoa/profissional, com certeza, é uma via de saída possível para a melhoria das condições educativas especialmente em países como o Brasil. A literatura, os Congressos Científicos e Didático-Pedagógicos estão infestados dessas recomendações.

O professor brasileiro quando solicitado/entusiasmado com seriedade e confiança, responde com vibração. Dessa forma, focos de resistência podem ser controlados ao se vislumbrar a possibilidade de valorização social de sua participação e do seu trabalho de natureza colaborativa. Aí reside uma grande diferença das mudanças educacionais que se buscaram implantar até então. Sempre foram “pacotes prontos”, decisões acabadas e impostas às escolas e aos professores “de cima para baixo”, sem a participação daqueles que realizam as ações e que se tinha expectativa que viessem a executar tais ordens. Assim, as mudanças têm sido vistas como tarefas a cumprir e os professores, as cumprem, burocraticamente, com uma má vontade, quando não lhes é possível resistir. A resistência pura e simples emperra ainda mais qualquer processo.

O professor ao buscar oferecer e dar o melhor de si na sua ação, precisa cobrar, com mais veemência, condições essenciais de trabalho. Cobrar evidenciando a qualidade do seu trabalho diferenciado. Os profissionais diferenciados pela qualidade do seu trabalho merecem ganhar muito mais, isto é, ser diferenciados também pelos seus salários. Somos

---

<sup>68</sup> Gil-Pérez D. 1991. ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de Ciencias? Enseñanza de las Ciencias, 9(1), pp. 69-77. Apud Furió Mas, 1994:188.

nós, professores, que temos que estabelecer tais diferenças e não simplesmente esperar por governos socialmente descompromissados.

Uma grande diferença reside em projetos de natureza colaborativa entre professores, posto que há possibilidade de tais projetos promoverem, no curso da reflexão sobre a escola e sobre as ações ditas pedagógicas, a formulação de propostas pedagógicas e a sua realização coletiva. Esses projetos trazem para a escola e para os profissionais a oportunidade de estar discutindo/refletindo sobre diferentes assuntos. Desde os motivos que levam os professores ao descaso ou à indiferença pelas aulas e pela sua instituição, passando pela falta de interesse pela leitura e por referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos... até chegar à apresentação de propostas alternativas que levem à mudança conceitual – de mentalidade – dos próprios professores sobre a sua própria prática de ensino e de aprendizagem.

As Universidades têm papel destacado nessa proposta de mudança, uma vez que podem desenvolver PROJETOS como esses em PARCERIA.

Nóvoa (1995, 1992b, 1992a, 1991b, 1991a), Zeichner (1998, 1997b, 1997a, 1993) e Kincheloe (1997) podem nos ajudar a compreender melhor algumas tendências atuais sobre formação de professores. Muitos outros autores poderiam ser citados pelas contribuições no âmbito da educação, no entanto, limito-me a esses.

Nóvoa propõe um tipo de formação crítico-reflexiva sobre as práticas que os professores realizam e sobre suas experiências compartilhadas, de modo a fornecer-lhes *os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada* (1992b:25). Nesse sentido, pode-se considerar três processos na formação docente: 1- *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), 2- *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e 3- *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

A formação, nesse sentido, é um processo de autoformação, uma vez que os professores (re)elaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e com os contextos escolares nos quais atuam. Nesse processo, produzem suas vidas de professor e produzem a escola, na medida em que práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas.

Nóvoa (1992b: 9-12) enfatiza que:

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Essa afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto,*

*vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (...) Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão.*

Essa concepção de formação do professor como prático reflexivo delineada por Nóvoa é também compartilhada por Zeichner (1993).

Zeichner (1993) pontua algumas limitações sobre a forma como o *practicum* e a reflexão têm sido concebidos na literatura, restritos a questões metodológicas do ensino e à organização da sala de aula, ignorando os aspectos culturais de contextos educacionais. Afirma que, *sem esse exame os professores irão incorporar novas experiências em velhas estruturas* (1993:62).

Kincheloe (1997) desenvolve um trabalho, no sentido de formar professores como autores de práticas sociais, isto é, sem que se distanciem dos seus contextos quer pelas reproduções mecanicistas das abordagens de ensino quer pelo desconhecimento dos contextos sócio-culturais de seus alunos.

Entretanto, a proposta de transformar as escolas em comunidades críticas encontra alguns obstáculos para a sua concretização. Tais obstáculos dizem respeito à burocratização do sistema e às atitudes de resistência à mudança. Isso se dá pelo fato de professores e alunos terem sido educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e para submeterem-se à autoridade. Assim, interiorizaram uma visão de cidadania inoperante, um sentimento de impotência, de descompromisso e uma visão de aprendizagem que significa simples e restritivamente escutar, repetir, memorizar, reproduzir. Dessa forma, as novas práticas democráticas e questionadoras vêm chocar-se com as representações que o professor acumulou ao longo de sua vida desde quando ainda era estudante (Kincheloe, 1997). Ao pensar sobre sua prática, ao interpretar as situações de ensino e ao tomar decisões, o professor o faz, em grande parte, de acordo com essas “representações de senso comum”.

Toda essa reflexão é concernente aos processos considerados regulares de formação docente, quer inicial quer continuada. No caso por mim considerado neste trabalho, a perspectiva que se abre é de uma formação interativa, em processo, de professores educadores de jovens e adultos desescolarizados. Situação insólita numa perspectiva única de atenuar os malefícios político-educacionais sobre aqueles que integraram processos sucessivos de exclusão social.

Iniciei este trabalho com as idéias detetivescas de Ginzburg. Ao chegar ao final não posso e não devo abandoná-las, posto que ainda estou à procura de mais e outras pistas, indícios e sinais de uma melhor formação para o professor e principalmente para o educador de jovens e adultos – foco principal desta pesquisa. Dessa forma, continuo trilhando e *buscando o caminho das Pedras ...*

---

# ANEXOS

---

## ANEXO 1 - Questionário

Sorocaba, 20 de novembro de 1997.

Prezado(a) Professor(a):

Muito agradeceria sua cooperação no sentido de responder ao questionário em anexo, que tem como objetivo coletar informações sobre o que pensam os professores do Curso Alfa-Vida a respeito das reuniões pedagógicas das quais participam.

As respostas obtidas por meio deste questionário servirão para coletar dados para minha dissertação de Mestrado.

Gostaria de esclarecer que você, em momento algum, será identificado(a), podendo responder aos questionamentos com liberdade e sinceridade. Ao terminar de responder o questionário, você deverá colocá-lo no envelope que segue em anexo e lacrá-lo em seguida.

Sinta-se a vontade para escrever o que for necessário, assim terei elementos para analisar as respostas.

Caso o espaço para as respostas seja insuficiente, você poderá usar o verso das folhas para escrever o que achar necessário.

Suas respostas sinceras constituirão uma inestimável contribuição para o êxito deste trabalho.

Muito obrigada pela colaboração.  
Sonia Maria C. B. Mebius

## **QUESTIONÁRIO**

### ***I- Formação Profissional***

1- Assinale sua formação (Indique mais de uma alternativa se for o caso):

a-  Magistério em nível de 2º grau (Escola Normal).

b-  Curso superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_

Ano que iniciou o curso: \_\_\_\_\_ Continua cursando?  sim  não

c-  Curso superior completo. Qual(is)? \_\_\_\_\_

Ano(s) de conclusão do(s) curso(s) superior(es): \_\_\_\_\_

d-  Curso de aperfeiçoamento (mínimo 180 horas). Qual(is)? \_\_\_\_\_

e-  Curso de especialização, em nível de pós-graduação "lato sensu" (mínimo de 360 horas). Qual(is)? \_\_\_\_\_

### ***II- Experiência Profissional***

1- Assinale e responda:

a- Onde você já atuou?

- Educação Infantil (até 6 anos);
- De 1ª a 4ª série do Ensino Regular;
- De 5ª a 8ª série do Ensino Regular;
- Educação de Jovens e Adultos (Suplência I);
- Educação de Jovens e Adultos (Suplência II);
- Ensino Médio.

b- Atualmente, onde você atua? \_\_\_\_\_

c- Tempo de experiência no magistério (em geral):

- de 1 a 2 anos;
- de 3 a 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- de 16 a 20 anos;
- de 21 a 25 anos;
- de 26 a 30 anos;
- mais de 30 anos.

d- Tempo de experiência na Educação de Jovens e Adultos:

- menos de 1 ano;
- mais de 1 ano até 2 anos;
- de 3 a 5 anos;
- de 6 a 10 anos;
- de 11 a 15 anos;
- mais de 15 anos.

e- Ano que começou a atuar na Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_

### **III- Idade**

1- Assinale o item que mais se aproxima da sua idade:

- até 25 anos;
- de 26 a 30 anos;
- de 31 a 35 anos;
- de 36 a 40 anos;
- de 41 a 45 anos;
- mais de 45 anos.

### **IV- Informações Gerais**

1- Quais eram as suas expectativas quando começou a atuar com a Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_

---



---



---

2- Com o passar do tempo as expectativas confirmaram-se ou não? Explique:

---



---



---

3- Você encontrou dificuldade(s) no decorrer de sua atuação no Curso Alfa-Vida?

- sim     não

4- Caso você tenha respondido não à questão 3, justifique e passe a seguir para a questão 6.  
Justificativa: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

5- Caso você tenha respondido “sim” à questão 3, indique:

a- Qual(is) a(s) dificuldade(s) encontrada(s)?

---

---

---

---

---

b- Diante dessa(s) dificuldade(s) onde ou a quem você procurou auxílio para saná-la(s)?

---

---

---

---

---

c- Caso você tenha procurado auxílio, em que medida este superou a(s) dificuldade(s) citada(s) no item a:

superou totalmente

superou parcialmente

não superou

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

6- Na sua opinião que características pessoais e profissionais são consideradas relevantes para um professor que atua na Educação de Jovens e Adultos?

---

---

---

---

---

---

---

7- Você sente diferença entre o que fazia no início de sua atuação com Jovens e adultos com o que você faz agora?  sim  não

Caso haja diferença, a que você atribui?

---

---

---

---

---

---

---

8- Em relação às reuniões pedagógicas, dê a sua opinião:

a- Dia da semana em que são realizadas:

---

---

---

b- Horário de realização:

---

---

---

c- Tempo de duração:

---

---

---

d- Dinâmica utilizada nas reuniões pedagógicas:

---

---

---

e- Assuntos tratados nessas reuniões:

---

---

---

f- O que você considera positivo nas reuniões pedagógicas?

---

---

---

---

g- O que você considera negativo nas reuniões pedagógicas?

---

---

---

---



*ANEXO 2 - Roteiro de entrevista***ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Que tipo de experiência você possui na área de educação?
- 3- Há quanto tempo você trabalha na educação de jovens e adultos?
- 4- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?
- 5- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?
- 6- Você acha que essas reuniões contribuem para a sua formação profissional?
- 7- Caso essas reuniões tenham contribuído, explique de que forma foi essa contribuição?
- 8- O que você considera positivo em reuniões pedagógicas e o que você considera negativo?
- 9- Na sua opinião o que se poderia fazer para tornar mais atraentes reuniões pedagógicas para professores?
- 10- Você acha que essas reuniões deveriam ser obrigatórias para todos? Justifique a sua resposta.
- 11- Como você se considera enquanto professor(a)? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.
- 12- O que levou você a ser professor(a) de jovens e adultos?
- 13- Você é hoje melhor professor(a) de jovens e adultos do que conseguiu ser no passado? Justifique sua resposta.

Obrigada por sua colaboração.

---

### *ANEXO 3 – Entrevistas*

#### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Professora Violeta

(S)- Qual a sua formação profissional?

(V)- Eu fiz Magistério e posteriormente Pedagogia.

(S)- Que tipo de experiência você possui na área de educação?

(V)- Tenho experiência somente com educação de jovens e adultos. Eu nunca lecionei em outra modalidade de ensino. Iniciei em 1992 e permaneci até fevereiro de 1997, quando fui demitida juntamente com as demais professoras que atuavam neste curso. O motivo da demissão foi situação irregular de contrato, isto é: estávamos com contrato por tempo indeterminado.

(S)- Há quanto tempo você trabalha na educação de jovens e adultos?

(V)- Trabalhei durante cinco anos.

(S)- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?

(V)- Em primeiro lugar é necessário ter vontade de desenvolver essa atividade e depois adquirir certos conhecimentos relativos ao trabalho com esse tipo de clientela, pois acredito que trabalhar com adulto é bem diferente de trabalhar com crianças. No meu caso, como eu nunca trabalhei com crianças, aprendi com a prática a trabalhar com o adolescente e com o adulto, mas observo que alguns professores que trabalham com crianças tendem a repetir o mesmo trabalho com os adultos. Por exemplo: usam as mesmas atividades da 1ª série do ensino regular (das crianças) com os adultos que estão sendo alfabetizados. Então a gente vê adulto trabalhando com textos infantis; com atividades que são “bobas” para pessoas que têm uma vivência muito grande. Esses conhecimentos que eu me referi anteriormente, nos possibilitam a entender e a considerar a bagagem que o aluno traz e ensinar a partir daí. Esses conhecimentos a gente não adquire do dia para a noite, mas é no dia-a-dia, aos pouquinhos, que vamos aprendendo, e é como se fosse um saco sem fundo, pois vamos aprendendo, aprendendo... mas nunca estamos prontos e sabendo tudo! Resumindo eu diria que as ações imprescindíveis seriam aquelas condizentes com a realidade do educando e para propor esse tipo de atividade é necessário ser muito competente e comprometido com o trabalho que se está desenvolvendo. Seriam: saber bem o conteúdo, propor atividades que levem o aluno a construir de forma significativa os conhecimentos e também deve ter uma visão de avaliação diferente da que encontramos por aí, pois a avaliação deve ser um instrumento para o professor saber onde ele deve melhorar o seu ensino e não uma mera medição da quantidade de conteúdo que o aluno adquiriu. Acho que é só.

(S)- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?

(V)- Eu vejo com uma oportunidade de aprendizado. Muito do que eu sei hoje eu aprendi no convívio e nas trocas existentes nas reuniões pedagógicas realizadas nesse Curso. Admito que

as vezes a gente fica meio enjoada de tantas reuniões no mês, mas não podemos negar a sua importância.

(S)- Então, você acha que essas reuniões contribuíram para a sua formação profissional?

(V)- Sim. E, muito.

(S)- Explique de que forma foi essa contribuição?

(V)- Bom, quando eu ingressei nesse Curso eu nunca havia lecionado e não tinha nenhuma prática. Foi trocando idéias, pedindo ajuda, acertando, errando que fui construindo o que sou hoje.

(S)- O que você considera positivo em reuniões pedagógicas e o que você considera negativo?

(V)- Positivo: o contato de todos os professores; a troca de idéias; troca de experiência; o apoio dos colegas para tentar nos auxiliar quando estamos com alguns problemas; o apoio dos supervisores e muitas outras que eu não consigo lembrar agora.

Negativo: a rotina das reuniões; a obrigação de estar toda semana no mesmo dia e mesmo horário com algumas pessoas que não querem nada com nada e que só ficam reclamando de tudo; os “grupinhos” fechados de professores; professores que só sugam o colega, não contribuindo com nada; algumas fofocas que surgem...

(S)- Na sua opinião o que se poderia fazer para tornar mais atraentes reuniões pedagógicas para professores?

(V)- Em primeiro lugar eu acho que só deveriam participar as pessoas interessadas em crescer, pois assim poderíamos formar grupos de estudo e outras atividades de interesse, mas quando a pessoa não tem vontade, nada está bom, nada agrada. Você pode fazer o melhor encontro que não desperta a atenção desse tipo de professor.

(S)- Você acha que essas reuniões deveriam ser obrigatórias para todos? Justifique a sua resposta.

(V)- De forma nenhuma. As pessoas quando são obrigadas não fazem as coisas com prazer.

(S)- Como você se considera enquanto professor(a)? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

(V)- Essa pergunta é muito difícil... Mas eu diria que procuro ser o melhor que eu posso ser e que estou crescendo a cada dia, sempre buscando ser melhor.

(S)- O que levou você a ser professor(a) de jovens e adultos?

(V)- A princípio foi pelo simples fato de trabalhar e receber o meu salário no final do mês, mas depois foi por identidade com a função e pela paixão que passei a sentir por esse tipo de educação. Hoje eu trabalho até sem remuneração, apenas pelo fato de dar oportunidade às pessoas que nunca tiveram.

(S)- Você é hoje melhor professor(a) de jovens e adultos do que conseguiu ser no passado? Justifique sua resposta.

(V)- Com certeza. Eu fui crescendo a partir do momento que comecei atuar e se eu juntar o que fui aprendendo ao longo desses cinco anos diria que consigo, na medida do possível, entender o processo de alfabetização dos adultos e propor atividades para que eles possam construir os conhecimentos que necessitam. Obrigada por sua colaboração.

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Professora Margarida

(S)- Qual a sua formação profissional?

(M)- Apenas o Magistério.

(S)- Que tipo de experiência você possui na área de educação?

(M)- Eu trabalho há sete anos com educação infantil.

(S)- Quanto tempo você trabalhou na educação de jovens e adultos?

(M)- De fevereiro de 1994 a fevereiro 1997.

(S)- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?

(M)- O professor deve atender o aluno no nível que ele estiver e propor atividades que estejam de acordo com esse nível.

(S)- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?

(M)- Eu acho que são muito cansativas. E os assuntos tratados geralmente não são de interesse de todos.

(S)- Que tipo de assunto você acha que deveria ser tratado, então?

(M)- Ah... assim de repente eu não saberia dizer... Mas algumas palestras.

(S)- Vocês não assistem palestras lá nas reuniões?

(M)- De vez em quando.

(S)- Você acha que essas reuniões contribuíram para a sua formação profissional?

(M)- Sim.

(S)- Explique de que forma foi essa contribuição?

(M)- Nas trocas de experiências com os professores nos aprendemos bastante, as supervisoras também orientavam em nossas dificuldades.

(S)- O que você considera positivo em reuniões pedagógicas e o que você considera negativo?

(M)- O que eu considero negativo é que são muitas reuniões por mês. Se fosse menos eu acho que nós aproveitaríamos mais. Acho que é tratado muita coisa que deveria ser resolvido com cada professor individualmente e não no meio de todos os professores, pois as vezes cria uma situação desagradável. Os pontos positivos ... para ser bem sincera eu não vejo muitos pontos positivos.

(S)- E a troca de experiência, você não considera positivo?

(M)- Sim. Mas é que nas reuniões são tratados muitos assuntos administrativos, tem que preencher alguns papéis de estatística de alunos e outros mais.

(S)- Na sua opinião o que se poderia fazer para tornar mais atraentes reuniões pedagógicas para professores?

(M)- Se fosse uma reunião por mês nós iríamos bem mais empolgadas, mas como são muitas vira rotina.

(S)- Você acha que essas reuniões deveriam ser obrigatórias para todos? Justifique a sua resposta.

(M)- Se não fossem obrigatórias ninguém participaria. Se os professores pudessem escolher entre participar ou não, acredito que a grande maioria não participaria.

(S)- Por que você acha isso?

(M)- Porque eu escuto as pessoas reclamarem.

(S)- Como você se considera enquanto professor(a)? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

(M)- Eu já participei de muitos cursos sobre construtivismo, mas acho que não sou uma professora construtivista.

(S)- Por quê?

(M)- Porque eu ainda não assimilei bem essas coisas de construtivismo. Na pré-escola nós trabalhamos muito com revistas, com recortes, com brincadeiras. Mas o adulto não gosta muito de lidar com recortes, aí fica difícil.

(S)- Você acha que ser construtivista é trabalhar com revistas fazendo recortes e com brincadeiras?

(M)- Sim.

(S)- O que levou você a ser professor(a) de jovens e adultos?

(M)- Eu fiz inscrição e quando chegou a minha vez fui chamada. Como eu só trabalho no período da manhã achei bom trabalhar no período noturno.

(S)- Você é hoje melhor professor(a) de jovens e adultos do que conseguiu ser no passado? Justifique sua resposta.

(M)- Acho que sim. Porque hoje eu tenho mais prática. Por exemplo: no início eu não sabia preparar atividades para todos os níveis, agora algumas dificuldades já foram superadas.

Obrigada por sua colaboração.

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Professora Rosa

(S)- Qual a sua formação profissional?

(R)- Magistério, Pedagogia e depois eu fiz Psicopedagogia.

(S)- Que tipo de experiência você possui na área de educação?

(R)- A minha experiência maior é no ensino regular de 1ª a 4ª série.

(S)- Há quanto tempo você trabalha na educação de jovens e adultos?

(R)- Apenas no ano de 1997.

(S)- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?

(R)- Olha, eu acredito que muitas ações são necessárias... O professor tem que respeitar os alunos, encará-los como pessoas capazes e acreditar muito no sucesso deles, pois as vezes o progresso de alguns alunos adultos demora um pouco mais do que o aprendizado das crianças. Também propor atividades que levem o aluno a crescer, a aprender cada vez mais. O professor deve estudar muito e assim ele começa a entender a problemática que o circunda, assim suas ações são bem melhores, isto é, são a favor do aluno.

(S)- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?

(R)- Eu as vejo como uma coisa boa para o crescimento profissional dos educadores, mas nem todos tem o mesmo pensamento. No final do ano os professores que atuaram em 97 fizeram uma reivindicação à Secretária de Educação para diminuir o número de reuniões, pois acham que reunião toda semana é cansativo demais. Eu também não gosto muito de ir para as reuniões, mas reconheço que estou errada e gostaria de sentir o maior prazer em participar.

(S)- Você acha que essas reuniões contribuíram para a sua formação profissional?

(R)- Contribuíram.

(S)- Explique de que forma foi essa contribuição?

(R)- Eu aprendi muita coisa sobre educação de adultos lá (nas reuniões pedagógicas). Principalmente quando eu comecei foi de suma importância, pois como eu não sabia nada precisei da ajuda de todos e sempre tive o apoio solicitado. Também aprendi a selecionar textos e atividades interessantes nas trocas de experiência que eram realizadas.

(S)- O que você considera positivo em reuniões pedagógicas e o que você considera negativo?

(R)- De positivo seria a oportunidade de compartilhar desse espaço com os colegas professores. Apesar de considerar positivo isso eu reconheço que é complicado quando se coloca muita gente junta, muitos problemas surgem.

De negativo eu ressaltaria a organização das reuniões porque, nesse ano de 97 por exemplo, tivemos poucas pessoas para coordenar as reuniões e as pessoas desinteressadas tendem a atrapalhar bastante com conversas paralelas, com comentários que não levam a nada e só dispersa os assuntos discutidos e que são de interesse de todos. Mas você sabe que lidar com professor não é fácil...

(S)- Na sua opinião o que se poderia fazer para tornar mais atraentes reuniões pedagógicas para professores?

(R)- Eu acho que para muitas professores você pode fazer um Congresso que mesmo assim eles não vão gostar, mas uma das coisas que me vêm à cabeça é o seguinte: quando nós estamos no local de trabalho e lá mesmo nós nos reunimos é melhor. Só que no Alfa-Vida isso não é possível pelo fato das classes serem espalhadas por toda a cidade. Tem bairro que tem uma única classe o que inviabiliza o encontro conjunto. Eu acho que uma das dificuldades também é levantar cedo na segunda-feira ou no sábado para participar das reuniões.

(S)- Você acha que essas reuniões deveriam ser obrigatórias para todos? Justifique a sua resposta.

(R)- Não. Só para quem quisesse. Porque tem uns que só atrapalham os encontros e não aproveitam nada.

(S)- Como você se considera enquanto professor(a)? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

(R)- Eu me considero melhor professora infantil do que de adultos pelo fato de ter mais experiência e você sabe que experiência é tudo. Por só ter lecionado um ano na educação de adultos eu acho que ainda tenho muito a aprender.

(S)- O que levou você a ser professor(a) de jovens e adultos?

(R)- Há muito tempo que eu queria, mas nunca chegava a minha vez na atribuição de aulas. Quando as professoras antigas foram demitidas e correu a lista de inscrição, então eu tive a oportunidade. Eu quis porque é pouco tempo de trabalho, apenas duas horas e meia de aula a noite e também o salário é bom.

(S)- Você é hoje melhor professor(a) de jovens e adultos do que conseguiu ser no passado? Justifique sua resposta.

(R)- Eu posso dizer que estou melhor do que quando iniciei, pois já tenho um pouco de experiência, mas tenho muito a aprender, com certeza.

(S)- O que esse ano de experiência te possibilita fazer de diferente?

(R)- Muitas coisas. Por exemplo: consigo impor limites aos adolescentes, o que não é fácil, no início, pois eles testam você a todo momento. E os adolescentes que procuram esse curso, na grande maioria são alunos expulsos da rede pública por motivos de falta de disciplina e não é fácil trabalhar com eles. Eu me sinto mais segura para preparar e propor atividades, o que também não é fácil pelo motivo de no Alfa Vida não haver livro didático para o aluno acompanhar a lição. Geralmente quando trabalhamos no ensino regular, seguimos o livro... As atividades complementares que apresentamos aos alunos são poucas se compararmos ao nosso trabalho nesse curso. Mas é bom que seja assim, pois temos oportunidade de adequar o material à realidade do aluno adulto. Confesso que no início tive muita dificuldade nesse ponto e acredito que muitos professores sentem a mesma dificuldade pela tradição do famoso livro didático que traz tudo pronto para o professor, até as respostas dos exercícios. Isso faz com que o professor fique acomodado e não pesquise para tornar melhor a sua aula. Esse curso tem muitas coisas diferentes do ensino regular e quando nós iniciamos houve um

choque grande, só com o tempo é que vamos nos acostumando e aprendendo a lidar com as situações apresentadas.

Obrigada.

---

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Professor Lírío

(S)- Qual a sua formação profissional?

(L)- Sou formado em Magistério e também estou me licenciando em Pedagogia (último período).

(S)- Que tipo de experiência você possui na área de educação?

(L)- Trabalho desde 1992 com crianças de 1ª a 4ª série, no período da tarde, e em 1994 comecei a trabalhar no Alfa-Vida. Antes disso eu não tinha nenhuma experiência na educação de Jovens e adultos. A partir daí que eu comecei a adquirir experiência com esse tipo de trabalho. Na primeira semana de aula a gente fica completamente perdido, sem saber o que fazer. Chega na classe cheia de adultos e sabe que não pode dar atividades de crianças, mas também não sabe o que pode trabalhar. A partir das reuniões é que agente vai vendo como o pessoal trabalha. Então, começamos a montar o nosso trabalho em cima daquelas experiências que os professores mais experientes já têm. Foi nos encontros semanais (reuniões pedagógicas) que fui adquirindo mais experiência.

(S)- Há quanto tempo você trabalha na educação de jovens e adultos?

(L)- Trabalhei no Alfa-Vida de 1994 a 1996 e retornei em 1998.

(S)- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?

(L)- Primeiro deve ter teoria, porque eu acho impossível ter uma prática sem teoria. Tem que conhecer o que é a alfabetização de jovens e adultos (... algo que não entendi ao transcrever), conhecer o trabalho de Paulo Freire porque ele trata do educador popular. Eu acho que o educador de jovens e adultos, no Brasil especificamente, tem também que ver outros autores. Tem que ler Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, etc., mas acho imprescindível a leitura de Paulo Freire. O educador popular no Brasil que não conhece Paulo Freire vai ter complicações no seu trabalho. Então, essa é a teoria, e, em cima disso o professor deve montar a sua prática, como vai ser o trabalho do dia-a-dia.

(S)- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?

(L)- Antes as reuniões eram muitas no mês. A gente trabalhava a semana inteira e chegava no Sábado ter que ir para reunião era um pouco cansativo. Mas em termos de troca de experiências elas sempre foram muito ricas e ainda continuam sendo. Lógico que tem aqueles professores que se “fecham no seu mundinho” e não querem trocar nada, mas a maioria quer saber o que a gente fez durante a semana e também leva o que fez para trocar. Assim, nós doamos parte da nossa experiência e recebemos muito em troca também. Recebemos sugestões de atividades de outros professores que poderão ser adaptadas à realidade da nossa classe. Com isso, a gente vai se enriquecendo porque no Alfa-Vida não tem uma metodologia, um trabalho já previamente preparado (livro didático específico para ser seguido), é o professor que monta a sua proposta de trabalho dentro dos conteúdos de 1ª a 4ª série. Esse trabalho é montado no dia-a-dia de acordo com a realidade das classes. Se alguém encontrou uma reportagem de jornal interessante, trabalhou com essa notícia e deu certo, então leva para a reunião, e dessa forma muitos professores podem se interessar e querer aproveitar a idéia. E, é assim, que são montados os planos de aula. Agora no ano de 1998 as reuniões diminuíram. São apenas duas no mês (quinzenalmente) e são realizadas

durante a semana. Essa questão também trouxe alguns problemas para alguns professores, pois aqueles que trabalham nos horários das reuniões em outro local e não conseguiriam estar presentes no horário das reuniões foram impossibilitados de trabalhar nesse curso por falta de opção. No meu entender, elas deveriam continuar no Sábado, mas quinzenalmente como hoje.

(S)- Então, pelo o que você falou até agora, você acha que essas reuniões contribuem para a sua formação profissional?

(L)- Com certeza. As reuniões contribuíram muito.

(S)- Explique de que forma foi essa contribuição?

(L)- No Alfa-Vida cada professor trabalha num local. Não tem na escola um coordenador pedagógico que esteja ali o tempo inteiro junto com a gente, ou mesmo próximo, então, se não tem essas reuniões de interação entre professor/professor, professor/equipe pedagógica eu acho que não seria um curso e sim aulas soltas. Eu acho que o curso integra. Está integrando professores, equipe pedagógica e está proporcionando a troca. Esse tipo de coisa enriquece o profissional.

(S)- O que você considera positivo em reuniões pedagógicas e o que você considera negativo?

(L)- O que eu considero mais positivo são as trocas de experiências. Também vejo como positivo a prática de se convidar especialistas da área da educação de adultos e mesmo de outras áreas que vão passar algumas experiências que eles tiveram. Mesmo quando vão falar sobre teoria, sobre Paulo Freire, sobre Emília Ferreiro é interessante. Então, estão indo esses profissionais, que já iam antes, mas agora com mais frequência, também para enriquecer esse espaço. Agora em 1998, além dos coordenadores, tem também uma profissional que trabalha especificamente com os professores nas reuniões. Está trabalhando a prática mesmo, como: como trabalhar um conteúdo específico na sala de aula? Para os professores que já estavam antes no curso ela não está falando novidade, mas para os professores novos está sendo muito importante. O fato de se convidar pessoas novas, diferentes, tornam as reuniões mais dinâmicas e não se corre o risco de cair na “mesmice” com tanta frequência. E, de negativo, hoje, eu não teria nada a colocar.

(S)- E antes?

(L)- O que eu achava negativo antes é que eram muitas reuniões. Era uma reunião por semana aos sábados (no meu caso), e as vezes estávamos cansados demais. Agora, duas reuniões por mês elas também proporcionam a troca, o encontro dos professores, mas não cansam muito a gente. Agora tem o problema do dia de realização, como eu já falei anteriormente. Mas, sem dúvida, ficou melhor.

(S)- Na sua opinião o que se poderia fazer para tornar mais atraentes reuniões pedagógicas para professores?

(L)- Eu acho que é está levando gente nova para fazer palestras interessantes. Privilegiar os momentos de troca de experiências. E, isso tudo já é feito.

(S)- É tratado assunto administrativo nessas reuniões?

(L)- Sim. Até 1996, quando eu trabalhei lá pela primeira vez já era tratado e continua sendo, porque temos que assinar o ponto (preencher a folha de pagamento uma vez por mês), fazer pedido e receber vale transporte, receber hollerith, preencher o formulário de faltas abonadas

(quando abona). E isso é tratado nas reuniões, porque como eu já disse, no Alfa-Vida os professores trabalham em salas espalhadas pela cidade e os responsáveis não estão ali presentes. Eu não saberia dizer quanto por cento do tempo da reunião é utilizado para essa tarefa, mas no meu entender, não atrapalha a parte pedagógica. Porque enquanto alguns professores estão recebendo o vale transporte, outros estão preparando atividades, trocando experiências, etc. A parte pedagógica é que é priorizada nesses encontros, e os assuntos administrativos que são tratados nas reuniões são importantes para o bom andamento do curso

(S)- Você acha que essas reuniões deveriam ser obrigatórias para todos? Justifique a sua resposta.

(L)- Eu acho que devem ser obrigatórias porque senão os professores não vão.

(S)- Por quê?

(L)- Porque falta consciência profissional. Também porque se as reuniões não fossem obrigatórias, elas não seriam remuneradas. É uma questão de formação mesmo. E um exemplo disso é uma experiência que vivenciei nessa semana que passou. As profissionais da Ação Educativa que estão desenvolvendo um curso, atualmente, no Alfa-Vida, na penúltima reunião, deixaram uma atividade para fazermos em casa. Era para escrevermos num pedaço de cartolina o nome do livro que mudou a nossa vida e também relatar o assunto do livro. Dos 40 professores presentes nesse último Sábado, apenas 5 fizeram a atividade (sendo eu um deles). Eu não tinha um livro específico que marcou a minha vida, mas sim, o fato de que todos que eu li terem sido importantes na minha vida. Mesmo assim, fiz a atividade porque nós professores cobramos tanto dos nossos alunos a lição de casa que se não fizermos a nossa, fica complicado. Diante dessa situação a pergunta foi mudada para: Qual o livro mais importante na sua vida? Os professores, então, começaram a falar e saíram respostas como: “Sabrina”, “Júlia”, livros de Paulo Coelho (Paulo Coelho foi quase unanimidade). Poucos foram os professores que indicaram outro tipo de livro. Teve uma professora que o livro mais importante para ela foi a “Carta do Che”, essa pessoa, no meu entender, demonstra ter uma certa consciência política. Aí eu volto na questão do educador popular. Um educador popular que lê “Sabrina” e acha esse o livro mais importante da sua vida, o que passa na sua sala de aula?. Acho que a formação cultural do professor é ruim. Teve outra professora que disse que não lê e quando lê é apenas livros curtos, como os contos da Revista Cláudia. Aí eu pensei: eu gosto de ler livros que tenham conteúdos significativos para mim. Uma professora com essas características fica presa apenas ao conteúdo de livros didáticos porque a sua cultura é limitada. Como você vai trabalhar, com os alunos, uma série de assuntos relativos à nossa sociedade globalizada se você não lê? Afirmo mais uma vez, que o que falta nos nossos professores é consciência política. Se eu tenho consciência política de que eu sou um educador de adultos, que eu tenho que trabalhar a formação daquela pessoa, o meu trabalho tem que ter embasamento teórico e isso a gente consegue lendo, estudando, refletindo, vivendo... Mais importante do que trabalhar que dois e dois são quatro é trabalhar o porquê dois e dois são quatro. Se o professor tem essa consciência ele vai participar das reuniões, ele vai fazer cursos, ele vai ler mais. Tem livros que eu leio não porque simplesmente eu goste como pessoa, mas porque estou preocupado com a minha formação profissional.

(S)- No seu caso especificamente, se fosse opcional a participação você iria às reuniões?

(L)- Desde que fosse remunerado eu iria. Porque em educação a gente tem a mania de fazer as coisas de graça e educação não é sacerdócio. A gente é profissional, estuda, faz uma

faculdade, gasta para investir na formação. Mas eu sempre estou fazendo cursos onde eu não ganho dinheiro para fazer, pelo contrário, gasto. Mas os faço para melhorar a minha ação.

(S)- Você está fazendo Pedagogia. Esse fato tem influenciado a sua ação pedagógica?

(L)- Esse curso tem influenciado e muito a minha prática. Eu acho que a cada dia eu melhoro minha ação na sala de aula. Antes de começar a fazer Pedagogia eu tinha uma postura profissional, a partir do momento que ingressei na Universidade fui mudando. Se eu tivesse filmado em 1994 e visse a fita hoje eu diria que aquele professor não era eu. Eu tenho uma postura completamente diferente na sala de aula.

(S)- Então, você acha que o que falta em muitos professores é voltar a estudar?

(L)- Sim. Com certeza. Voltar a estudar e ler muito. Ler livros que contribuam para a formação profissional. O professor também tem que buscar a sua cidadania para poder fazer com que os seus alunos busquem as suas.

(S)- Se pararmos para pensar: por que esses professores lêem Júlia, Sabrina, ou outras dessa linha(?), vamos constatar que realmente foi uma deficiência da formação que tiveram, e que os professores são vítimas dessa situação. Nessas reuniões, você acha que o que é feito está fazendo com que esses professores tenham consciência disso e vão procurar coisas (supostamente) mais úteis nas suas vidas e, também para a sua formação profissional?

(L)- Olha, eu acho que nas reuniões não. Porque o papel das reuniões ali é mais a troca de experiência e as profissionais que vão lá estão tendo a preocupação com a prática pedagógica. Mas esse último curso que estamos fazendo aos sábados, esse sim, parece que está tentando despertar uma consciência política.

(S)- Você acha que despertar para essa conscientização tem que partir de alguém, ou a pessoa tem que descobrir isso sozinha?

(L)- Eu acho que os profissionais têm que despertar de alguma forma: ou o fazem por si só, ou devem ser estimulados por alguém. Eu acho que as reuniões em si não favorecem esse tipo de “despertar coletivo”, são somente os professores mais velhos na educação de jovens e adultos que sentem mais essa necessidade de buscar coisas novas, de saber mais e mais. A grande maioria dos professores que estão hoje no Alfa-Vida ainda não despertaram para sentir a importância das reuniões pedagógicas. São 61 professores, apenas 4 são da turma antiga, os demais são oriundos de creche, pré-escola e ensino regular de 1ª a 4ª séries (são os professores aprovados no Concurso para P I do ensino regular, que tiveram a oportunidade de escolher as classes de educação de jovens e adultos). Então, a gente vê que esse pessoal que começou agora ainda não despertou; os professores ainda estão muito presos no ba, be, bi, bo, bu. No meu entender, realmente esse profissional deveria ser despertado. Tem alguns professores que vão para a reunião e levam várias fichas de matrícula de aluno para preencherem nesse espaço, ignorando assim, as coisas importantes e ricas que estão acontecendo. E, tem outros que se “fecham no seu mundinho” e ficam quietos o tempo inteiro, não participam da troca, não se envolvem. E, são realmente esses professores que têm um trabalho na sala de aula que deixa a desejar.

(S)- Na graduação que você faz é discutido a questão do educador de jovens e adultos?

(L)- Só é discutido eventualmente porque tem aluno, como é o meu caso, que trabalha com essa clientela. No caso a minha monografia é referente à educação de jovens e adultos. Então, de uma certa forma eu forço essa situação. Também, quando tenho oportunidade de

apresentar algum trabalho e posso falar da minha prática, estou falando da educação de jovens e adultos para toda a classe.

(S)- O que levou você a ser professor(a) de jovens e adultos?

(L)- Primeiro foi porque eu achava bonito. Eu nunca tinha trabalhado com adultos e além de achar bonito, me parecia uma coisa meio filantrópica. Hoje eu vejo que não é nada disso. Não tem que ter filantropia, caridade. A educação de jovens e adultos é direito. Inicialmente fui por isso. Eu pensava que estando ali estava fazendo algo de bom e assim estaria diminuindo os meus pecados ao ensinar aquelas pessoas “burrinhas”. De repente eu cheguei na sala de aula e me deparei com uma situação nova e imediatamente percebi que eles não eram “burros”, mas que sabiam muito, apenas não sabiam o código. Tomei consciência que muito do que eles sabiam eu não conhecia. Dessa forma tive de rever o meu modo de trabalhar com eles. Durante algum tempo, ainda continuei pensando que estava sendo caridoso, mas fui descobrindo que se eles não estudaram, se eles não conseguiram aprender na idade correta foi porque a sociedade negou isso a eles. Então, dessa forma, percebi que não estava sendo “bonzinho”, mas sim estava proporcionando um direito negado. Um direito que esses alunos têm que aprender a cobrar dos representantes políticos e também da sociedade. Na primeira semana de aula coloquei na lousa: A, E, I, O, U. Uma aluna me disse que não iria fazer aquilo porque era coisa de criança, então comecei a verificar que algo estava errado, e, comecei a pensar o que eu faria com aquela aluna. Na semana seguinte eu já levei um artigo de jornal, propondo as atividades em cima dos textos levados para a classe. Assim, venho crescendo desde essa época. Ao descobrir que essa educação é um direito e que os alunos detêm grande conhecimento, comecei a construir o meu trabalho que a cada dia vai se edificando com mais firmeza.

(S)- Fale um pouco mais do seu trabalho na sala de aula, explicitando qual o seu principal objetivo no trabalho com jovens e adultos.

(L)- A minha principal preocupação, o meu compromisso enquanto profissional é a formação do cidadão. É despertar nesse cidadão a consciência política. O que é cidadania? É o indivíduo ter consciência dos seus direitos e seus deveres e de três questões simbólicas: que é a consciência política, aquisição de bens simbólicos da sociedade, e os bens materiais. Então é a participação na vida política democrática do país; é o conhecimento social e os conhecimentos teóricos; e a aquisição de bens materiais. É em cima disso que eu faço o meu trabalho. Eu não digo que eles têm que ser “bonzinhos”, que têm que abrirem mão das coisas, mas sim exigirem da sociedade os direitos que eles têm. Eu acredito que ninguém consegue ser cidadão com a barriga vazia, aí entra a questão material. Quando a gente vai trabalhar matemática, vamos trabalhar a questão da cidadania, em Geografia a mesma coisa. Se vamos trabalhar o rio, por que o rio está poluído? Por que não está? Quem polui? Por que eu estou poluindo? Nós temos o direito de ter o rio limpo, mas também temos o dever de não poluir. No caso dos números: o que é o número e como o número influencia a vida dele no cotidiano? Essa é a base do meu trabalho o resto vem em decorrência disso. E, para ser cidadão é preciso conhecimento. Desde que o homem desceu da árvore e começou a postura de *homo erectus* ele descobriu que conhecer é poder. Então, eles têm que conhecer para se formar.

(S)- E o trabalho que você faz para desinibir o aluno?

(L)- Eu armo um palco na classe com as mesas e lá é o palanque onde os alunos vão fazer discursos. São discursos políticos. Eu não trabalho com eles o que saiu na Revista Caras, mas

sim o que saiu no jornal sobre o bairro, o assalto na avenida, a construção da nova Câmara Municipal, etc. É isso que a gente debate, e, é assim que trabalho no dia-a-dia. Eles sobem no palanque e vão defender os seus pontos de vista. Eu tenho uma ex-aluna que hoje é presidenta da Associação Amigos de Bairro da vila onde ela mora. Ela me disse que o marido dela diz que fui eu quem fiz a cabeça dela. Eu digo que não, que apenas a ajudei despertar uma consciência que estava adormecida. Essa aluna continua estudando, hoje cursa a 7ª série e trabalha no grêmio da escola, é uma pessoa que está lutando por seus direitos e pelos direitos das pessoas.

(S)- Você gostaria de dizer algo mais?

(L)- Eu acho que a educação de jovens e adultos no Brasil ainda está muito solta, não existe nem incentivo. A questão do veto e de modificações do Presidente da República em artigos de Lei que se referiam à educação de jovens e adultos mais a falta de repasse de verbas estão comprovando mais uma vez que os direitos dessas pessoas está sendo negado, estão sendo desrespeitadas. E, em Sorocaba precisaria incentivar mais, porque temos 600 bairros e temos apenas 61 classes. Assim, muitos ficam sem uma classe. A questão do horário também, esse curso só funciona no período noturno. Nós temos um número muito grande de analfabetos na nossa cidade. Sorocaba tem mais de 20.000 analfabetos e o curso atende apenas 2.000 alunos. Enquanto formos uma sociedade de analfabetos, com certeza, seremos uma sociedade analfabeta.

Obrigada por sua colaboração.

---

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Professora Hortênsia

(S)- Qual a sua formação profissional?

(H)- Sou formada em Magistério, Pedagogia e Artes Industriais.

(S)- Que tipo de experiência você possui na área de educação?

(H)- Iniciei no Magistério como professor I, permanecendo durante 5 anos; depois fui diretora de escola designada, durante 6 anos; em seguida fiz concurso para diretor de escola de 1º e 2º graus; e, a seguir Supervisor de ensino, cargo no qual me aposentei em 1989.

(S)- Há quanto tempo você trabalha na educação de jovens e adultos?

(H)- Na educação de jovens e adultos eu iniciei em 1990.

(S)- Quais as ações que você julga imprescindíveis a um(a) professor(a) para ele(a) ser um(a) educador(a) de jovens e adultos?

(H)- Eu idealizo um professor que seja aberto a trabalhar a parte social do aluno e não só o ler e o escrever. Mas é exatamente o que já está na nossa Lei inicial, que é trabalhar com o aluno a leitura do mundo. Prepará-lo para a vida social, para ser um indivíduo participativo e que saiba reivindicar seus direitos.

(S)- Como você vê as reuniões pedagógicas que são realizadas para professores?

(H)- As reuniões pedagógicas contribuem para o crescimento do professor, na medida em que esse professor tenha uma parte pedagógica com embasamento teórico. Uma teoria que possa subsidiar a sua prática, uma teoria que ele possa levar para a sala de aula. Nas reuniões também temos que dedicar um espaço para os assuntos administrativos, porque temos que preencher folha de pagamento, estatísticas, preenchimento de formulários, etc., que são necessários para o bom andamento do curso. Mas, o que eu acho mais importante é a capacitação do professor e a troca de experiência de cada professor, vivida em classe. Nós temos procurado nas visitas às classes anotar o que está acontecendo em sala de aula e na reunião fazemos um círculo e discutimos as questões. Por exemplo: Problemas de quem trabalha a parte gramatical isolada de um texto. A nossa orientação é justamente essa para que eles trabalhem em cima de textos e não trabalhar com palavras isoladas de um contexto. Levantando essa discussão no grupo surgem contribuições dos colegas e assim os debates ficam ricos. Eu acho muito importante essa parte da reunião, onde fazemos o círculo.

(S)- Você acha que essas reuniões contribuem para a sua formação profissional?

(H)- Nas reuniões há pessoas que não aproveitam nada. E não temos que ter a utopia de achar que todos aproveitam essas reuniões, integralmente. Nunca vamos agradecer todos, ainda mais num grupo de 64 professores, como é o nosso. Um ou outro não aproveita. Você conhece esse lado e sabe muito bem que é assim. Por exemplo as reuniões do tempo que eu dei aula no Alfa-Vida, durante três anos e meio, 80% do pessoal presente não aproveitava ou participava ativamente das reuniões. E as reuniões também estavam meio soltas e é por isso que esse ano a gente tentou estar levando capacitadores com experiência e que vêm trabalhando já há algum tempo na Educação de Jovens e Adultos para estarem passando algo mais para esses professores.

(S)- Com essa mudança que ocorreu os professores estão mais entusiasmados? E, como você está sentindo essa mudança na dinâmica da reunião?

(H)- Olha, eu sinto o grupo bastante participativo e interessado. É aquilo que eu já falei, tem alguns que saem e dizem: “olha, não aproveitei nada, porque isso eu já sabia”. Alguns professores se acham auto-suficientes e que conhecem tudo o que foi dito. E em se tratando de educação de jovens e adultos é muito difícil encontrar pessoal especializado e com experiência nessa área. Olha, nessa pesquisa que fizemos agora para trazer esse pessoal para essa capacitação, nós encontramos em São Paulo a Ação Educativa e o pessoal da Fundação Paulo Freire, mas estes já tinham compromisso. Em Sorocaba você encontra pessoas para dar uma palestra, mas para fazer um acompanhamento pedagógico não é fácil. Atualmente encontramos uma profissional que já foi capacitadora da FDE, que não tem muita experiência na Educação de Jovens e Adultos, mas está fazendo um bom trabalho devido a experiência que tem no ensino regular e a sua experiência está podendo ser adaptada à educação de jovens e adultos.

(S)- E no seu caso especificamente, essas reuniões contribuíram de alguma forma para a sua formação?

(H)- Muito pouco. Porque nós tínhamos, assim por exemplo: os supervisores, ou os colegas levavam textos ou sugestões de atividades e assim havia a troca. Eu mudei a minha postura na parte de planejamento, por exemplo. Anteriormente eu achava que deveria ser feito o planejamento todo bonitinho, e, na minha prática pedagógica percebi que não era assim. No início achava que os professores novinhos precisavam de planejamento. Hoje penso que depende de cada professor. Tem professor que sente necessidade e que faz planejamento, outros levam dois ou três livros, marcam a página que vão trabalhar e trabalham muito bem. Eu acho que o planejamento deixa a aula pobre. É a ação do professor que temos que analisar, e, não se ele tem tudo escrito no planejamento. Nas minhas visitas eu tenho visto aulas lindas e penso: será que eu daria uma aula assim? Tenho visto também aulas paupérrimas. Varia muito, mas o grupo está muito empenhado. A coisa flui mais no segundo semestre, principalmente quando você está com um grupo novo. O primeiro semestre é difícil porque eles vão se encontrando, se adaptando. No segundo semestre dá um estalo e a coisa começa a fluir. Mesmo com o grupo de 97 foi assim. Quando chegou o final do ano eles estavam afiadíssimos, até os mais jovens que só tinham tido experiência com educação infantil estavam bastante afinados com o trabalho.

(S)- Esse grupo que está em 1998 tem experiência na educação de jovens e adultos?

(H)- Alguns. Temos 4 professores que já trabalharam no Alfa-Vida, outros com experiência na rede estadual com o ensino de 1ª a 4ª séries e também de 5ª a 8ª séries. Temos também uma que é coordenadora do SESI, outra que é coordenadora do Estado. Olha, mas na hora de atuar na sala de aula de jovens e adultos, a gente percebe o seguinte: não é porque você tem muita experiência, que você vai ser o melhor professor. As vezes o professor novinho busca tanto, que o trabalho acontece. Eu apostei muito em alguns professores que tinham muita experiência e que quando chegavam na sala de aula, colocavam exercícios na lousa, como: siga o modelo, coloque as palavras no plural, etc. Umhas atividades sem sentido e muito pobres.

(S)- O que esse pessoal que está fazendo as capacitações tem feito de diferente?

(H)- O pessoal da Ação Educativa é bastante experiente. Eles estão trabalhando com os professores: “A leitura e a escrita na educação de jovens e adultos”. Eles citam muitos

exemplos de vivências que eles tiveram com outros grupos e sempre procurando trazer para nós as experiências válidas nesses trabalhos. Na realidade, o trabalho deles não tem muita novidade para nós que já estamos há muito tempo trabalhando com jovens e adultos, mas o que eles falam serve para reforçar aquilo que já sabemos. Mas aqueles que estão começando é muito válido.

(S)- Vocês estão pensando em outros cursos de capacitação?

(H)- Sim. Nós estamos pensando num curso com uma psicopedagoga. Ela vai trabalhar com dificuldades da alfabetização.

(S)- E, como está sendo desenvolvida a parte pedagógica nas reuniões com os professores?

(H)- Como eu já disse foi contratada uma profissional para trabalhar a parte pedagógica. Ela inicialmente fez algumas visitas às classes para conhecer o trabalho e as realidades das mesmas. Depois das visitas ela começou a trabalhar matemática com os professores. Iniciou com as quatro operações. Na divisão mostrou como que o aluno aprende a explicação da divisão e não como simples automatismo. Agora, nas próximas reuniões, ela vai estar trabalhando com blocos lógicos e material dourado.

(S)- Então, o trabalho dela seria: como trabalhar os conteúdos de forma mais interessante?

(H)- Sim. Ela trabalhou conosco também na elaboração do planejamento anual (conteúdo programático do curso). O planejamento foi feito tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Enfocando também os temas transversais.

(S)- O que você considera mais importante nas reuniões?

(H)- Essa capacitação eu estou achando importantíssima e também a troca de experiência entre os professores. Eu acho que sempre se aprende muito com o colega. Nessa interação que existe entre os professores todos se fortalecem.

(S)- Você acha que o fato de estar convidando pessoas de fora do curso para capacitação dá um ar de importância ao evento e isso faz com que os professores fiquem mais entusiasmados?

(H)- Sim. E, inclusive esses profissionais não apresentam muitas coisas novas, coisas muito diferentes do que nós falamos e fazemos. Uma das capacitadoras da Ação Educativa falou uma coisa no último encontro e que reafirmou aquilo que a gente vem falando o tempo todo. Ela disse o seguinte: “se você me perguntar como eu faço, eu vou dizer para você que tem que ser você que tem que saber como faz, a sala de aula é sua. Não existem receitas”. E, realmente, não existe receita. Por exemplo: eu trabalhei na Vila Barão um ano e meio de uma determinada forma, quando eu cheguei no Mineirão, que era uma clientela de jovens, eu levei o maior susto. Trabalhava de uma forma na Vila Barão e tive trabalhar de outra no Mineirão, isso com a experiência que eu tinha de sala de aula. Então, o fazer, o desenvolver o trabalho vai depender da sua clientela. Os professores também cobram muito, você mesma pode estar lembrada disso, é material para o aluno (livros didáticos para o aluno). E, nós sabemos que não existe um livro didático pronto e nem é interessante isso para o aluno adulto que está se alfabetizando. O material deve ser elaborado de acordo com a clientela e de acordo com os níveis dos alunos existentes na sala de aula.

(S)- Por que você acha que os professores querem esses livros didáticos para os alunos? Eu tenho a minha hipótese, e a sua?

(H)- Olha, eles querem tudo, pronto. Querem receitas. Eles não querem pensar e nem ter trabalho. Então, com o livro didático está tudo pronto, e, é só mandar os alunos preencherem os espaços vazios. Se o livro tiver um erro, muitas vezes esse erro não é nem percebido por alguns professores. É esse o problema dos nossos professores em geral. Então, eles vão numa reunião, ou em uma capacitação e falam assim: “ eu não tenho nada disso para aplicar na minha sala de aula”. Falam isso porque queriam modelos, e modelos não dão certo em educação. Aquele que segue modelo fica bitolado e em educação de adultos nem se fala, porque o adulto traz muito conhecimento para a escola.

(S)- Eu concordo com o que você falou, e era essa minha hipótese inicial. Agora, para o professor acostumado a seguir livro didático ou que está começando na educação de adultos, esse trabalho não é fácil. No meu entender além de não ser fácil, demora um certo tempo até o professor perceber e valorizar essa liberdade que se tem de se decidir o que vai trabalhar com o aluno. Isso aconteceu comigo, e, foi o tempo, a prática, que foram me mostrando as possibilidades.

(H)- E, tem mais uma. O supervisor que faz visita às classes e impuser um tipo de prática ao professor, ele se agonia. Você tem que deixar que ele caminhe com uma certa autonomia e apenas dar algumas diretrizes. Mas, não impor, porque assim ele fica bloqueado e não rende. Você pode até estar oferecendo material, ajudando, mas nunca impor. Agora, nós temos falado muito para eles da importância de se fazer um trabalho em cima de jornais, revistas, artigos, bulas de remédio...

(S)- Você acha que tem ainda outras coisas a fazer para melhorar essas reuniões pedagógicas?

(H)- Agora neste ano, nós não temos espaço, porque temos atividades marcadas até o final do ano. Metade da reunião é o capacitador que trabalha com os professores e a outra metade é para discutirmos as observações feitas nas visitas e também a parte burocrática, que você sabe que tem que ser feita nesse espaço. Agora, se você deixar os professores a vontade para trocar experiência, só uns 20% fazem isso. Os demais ficam só com conversas paralelas e não aproveitam. Sempre foi assim, e, há necessidade de coordenar os momento de troca. Por isso que formamos um círculo e abrimos o debate.

(S)- Na sua opinião, como os professores estão vendo essas mudanças na dinâmica das reuniões e também esse curso de capacitação desenvolvido pela Ação Educativa?

(H)- Eu acho que eles estão mais empolgados e estão gostando. Esse curso de capacitação não é feito nos horários das reuniões. Ele é feito aos sábados (geralmente 2 por mês) e o professor é convidado a participar, não é obrigatório e nem recebe nada em termos financeiros. Mas dos 64 professores do curso, 47 se inscreveram e estão fazendo essa capacitação. Então, quem fez a inscrição é porque está interessado. Agora, a capacitadora que participa das reuniões pedagógicas também tem desenvolvido um trabalho interessante para os professores e parece que eles estão gostando muito. É claro que nem todos estão muito interessados, você sabe.

(S)- Vocês está sentindo diferença desse grupo de professores de 1998 para o grupo que atuou em 1997? Porque no meu entender os dois têm as mesmas características (a maior parte não tinha experiência na educação de jovens e adultos).

(H)- Quando eu iniciei, em agosto do ano passado, eles já estavam identificados com a sala de aula. Este ano para mim foi um começo. Eu Achei meio sofrido, notei que estavam muito inseguros e quando a gente chegava para as visitas, eles ficavam bloqueados.

(S)- Em agosto de 1997 quando você assumiu a coordenação do curso, qual foi o seu procedimento nas reuniões pedagógicas?

(H)- No ano passado nós dividíamos os professores em dois grupos nas reuniões, isso porque éramos duas coordenadoras. Num primeiro momento fazíamos toda a parte burocrática e numa segunda parte trabalhávamos em cima das observações das visitas num círculo de conversa.

(S)- O fato das reuniões pedagógicas terem sido diminuídas este ano mudou alguma coisa?

(H)- Olha, você sabe que essa era um reivindicação antiga dos professores. Eles queriam que as reuniões passassem a ser quinzenais. Na parte burocrática o trabalho ficou prejudicado, porque tem reunião que ainda não chegaram os holleriths, os vales transporte, etc. e então, temos que marcar um outro dia na oficina, para estar entregando esse material que para a vida pessoal dos professores é muito importante. No meu entender está fazendo falta essa reunião semanal, porque o nosso vínculo com eles é distante.

(S)- Você acha que essas reuniões devem ser obrigatórias?

(H)- Na minha opinião se fossem opcionais seria muito melhor. Assim, aqueles professores que estivessem interessados é que participariam. Mas, se fossem optativas muitos professores não participariam. Eles vão porque faz parte da carga horária e se não participam é descontado do pagamento. Isso acontece não só no Alfa-Vida, por exemplo numa escola estadual ou municipal se o professor não for convocado para alguma atividade, ele não vai. Agora no Alfa-Vida, é impossível coordenar os trabalhos sem as reuniões, porque tem que ter esse elo de comunicação, essa interação entre a equipe e os professores e também entre os próprios professores.

(S)- O que levou você a trabalhar com jovens e adultos?

(H)- Foi tão interessante eu ter entrado no Alfa-Vida. Foi sem intenção. Saiu uma capacitação para pedagogos interessados em trabalhar em creche. Eu li no jornal e decidi fazer porque estava aposentada do Estado e naquela época estava trabalhando como pedagoga numa escola infantil e os conhecimentos adquiridos nessa capacitação poderiam ser aplicados na escola que eu estava trabalhando. Feita a capacitação o meu currículo e a prova escrita que fiz foram analisados e entenderam que eu preenchia os requisitos necessários para supervisora do Alfa-Vida. Estavam procurando um pedagogo com supervisão escolar porque o curso estava precisando ser reconhecido pelo MEC e havia necessidade da elaboração de toda a documentação. Para isso havia necessidade de uma pessoa habilitada. Foi um trabalho árduo porque tivemos que elaborar plano de curso, planejamento, regimento, etc. para poder estar saindo a Lei que autorizava o funcionamento do Projeto.

(S)- E, por que você ficou até hoje?

(H)- Porque eu me encantei. E, você sabe do meu amor por esse curso. O dia que eu puder ficar efetiva no Alfa-Vida eu não quero mais nada.

(S)- Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

(H)- Sim. Nós estamos trabalhando no sentido de melhorar o curso cada vez mais. Estamos tendo preocupação com capacitação de professores e também começamos desenvolver atividades com os alunos, visando diminuir a evasão escolar. Os alunos participam de eventos culturais. Promovemos encontros de todos os alunos do curso, gincanas, dentre outras coisas para integrar os alunos cada vez mais. Obrigada por sua colaboração.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_, **Formar-se para Formar**. Em Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre - Portugal, n.º 15, p. 19 - 25, julho de 1993.
- \_\_\_\_\_, **Continuar a Formar-se, Renovar e Inovar. A Formação Contínua de Professores**. Em Revista da Escola Superior de Educação de Santarém - Portugal, n.º 3, p. 24 - 35, 1992.
- \_\_\_\_\_, **Dimensões da Formação**. In. Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
- ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **A Formação em Serviço de Docentes de Adultos: Pós-Alfabetização**. Campinas FE/UNICAMP, 1995. (Tese Doutorado).
- ALVES, Maria Leila. **A Política de Capacitação SEE/FDE**. In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 5ª ed., 1994.
- ALLARD, Raúl. **La Educación de Adultos no Contexto Latinoamericano**. Revista Interamericana de Educação de Adultos. Pátzcuaro: Michoacán (México), n.º 1 e 2, 1980.
- APPLE, Michael W. **Freire, Neoliberalismo e Educação**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- \_\_\_\_\_, & JUNGCK, Susan. **No Hay que Ser Maestro para Enseñar esta Unidad: la Enseñanza, la Tecnología y el Control en el Aula**. Revista de Educación, 291, 1990, pp. 149-172.
- APPS, Jerold W. **Problemas de la Educación Permanente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2ª ed., 1990.
- ANAIS do III e IV Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores. Águas de São Pedro, SP, 1994 e 1996.
- ANAIS do IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-graduação: Noções Práticas**. São Paulo: Atlas, 1995.

- ARAGÃO, Rosália M.R. **Ciência e Prática Pedagógica**. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP, 1998.
- \_\_\_\_\_, **Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento...** In Revista de Ciência & Tecnologia, Ed. UNIMEP, ano 2, número 3, julho de 1993.
- ARENAZ, Adalberto Ferrandez et alli. **El Proceso de Aprendizaje en el Adulto**. Madrid: Diagrama, 1990.
- AROUCA, Lucila Schwantes. **O Discurso sobre a Educação Permanente (1960-1983)**. Pro-Posições Vol. 7 n.º 2[20],65-78 \* Julho de 1996.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. de; UHLE, A. B. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações**. In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papirus, 1995.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um Estudo sobre Educação de Adultos**. São Paulo : Pioneira, 1974.
- BRAGA, Álvaro José Pereira. **Do Mobral ao Computador: A Implantação de um Projeto de Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas, FE/UNICAMP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 05/97, aprovado em 07/05/97 - Assunto: Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.
- \_\_\_\_\_, Constituição da República Federativa do Brasil - Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_, Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996.
- \_\_\_\_\_, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_, Lei 5692 de 11 de agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_, Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- BROCKETT, Ralph G. & HIEMSTRA, Roger. **El Aprendizaje Autodirigido en la Educación de Adultos – Perspectivas Teóricas, Práticas y de Investigación**. Barcelona: Edições Paidós, 1993.
- BRUNO, Lúcia. (Org.) **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: Leituras Seleccionadas**. São Paulo: Atlas,1996.
- CADERNOS CEDES N.º 36 - **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 1995.

- CALVINO, I. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CAMPOS, Silmara; e PESSOA, Valda I. F. **Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön**. In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **Universidade e Formação de Professores: Que Rumos Tomar**. In: CANDAU, Vera M.(Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: CANDAU, Vera M.(Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, **Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores**. In: CANDAU, Vera M.(Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CANEN, Ana. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARRASCO, Joaquim Garcia. **La Educación Básica de Adultos**. Barcelona: Ediciones CEAC, AS, 1991.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARVALHO, Anna M. P. De /Gil-Pérez, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortêz Editora, 2ª ed., 1995.
- CASS, Angélica W. **Educación Básica para Adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- CERRI, Yara Lygia Nogueira Sáes. **Da Formação Continuada de Professores de Ciências: Ações, Razões e Emoções**. Campinas, SP, 1997. (Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).
- CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência Afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHASSOT, Áttico Inácio. **Interrogações da Ciência neste Ocaso Bimilenar**. Conferência de abertura do VIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 22/07/96, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 1996.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- CHRETIEN, C. **A Ciência em Ação**. Campinas: Papirus, 1994.
-

- CLANFA, Célia Regina de Lara. **A Importância das Relações Interpessoais na Educação de Adultos**. Campinas FE/UNICAMP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- CIRIGLIANO, Gustavo e Carlos E. Paldao. **Educación de Adultos, Hipótesis Interpretativas y Perspectivas**. Revista Interamericana de Educação de Adultos. Santiago: n.º 2, 1978.
- COLL, César y Derek Edwards (Eds). **Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula-Aproximaciones al Estudio del Discurso Educacional**. Madrid, España: Ed. ? , 1996.
- \_\_\_\_\_, MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997. Tradução: Cláudia Scilling. Da edição espanhola: Editorial Graó, de Serveis Pedagógics. Título original: El constructivismo en el aula.
- COLLARES, Cecília A L.; MOYSÉS, Maria Ap. A. **Construindo o Sucesso na Escola. Uma Experiência de Formação Continuada com Professores da Rede Pública**. In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papirus, 1995.
- CRUZ, Dores E. L. **Vantagens e Limites dos Modelos Institucionais de Formação Contínua**. In. Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.
- \_\_\_\_\_, **A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- \_\_\_\_\_, **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_, **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortêz, 1995.
- CUNHA, Maria Izabel da. **A Construção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior**. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, 1997.
- DEACON, Roger & Ben Parker. **Educação como Sujeição e como Recusa**. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. Ed. Vozes, 1995.
- DERTOUZOS, Michael. **O Que Será: Como o Mundo da Informação Transformará Nossas Vidas**. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DESTRO, Martha Rosa Pisani. **Educação Continuada: Visão Histórica e Tentativa de Conceituação**. In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papirus, 1995.

- DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Do original em língua inglesa: *Experience and Education*, publicado por The MacMillan Company. Nova York, 15ª ed., 1952.
- \_\_\_\_\_, **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Do original em língua inglesa: *Democracy and Education*, publicado The MacMillan Company. Nova York.
- \_\_\_\_\_, **Como Pensamos – Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1959. Do original em língua inglesa: *How we Think*, publicado por Heath, Boston, 2ª ed. 1933.
- DICKEL, Adriana. **Que Sentido há em se Falar em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições para o Debate**. In: *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- ELLIOT, J. **Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio**. In: *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_, **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción**. Madrid, Morata, 1991.
- \_\_\_\_\_, **La Investigación-Acción en Educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ESTEBAN, Javier Peiro e CAMPAÑE, Antonio Sison. **El Método de Proyectos en la Educación**. In: FERNANDEZ, Adalberto e Javier Peiro (Orgs.). *Métodos y Técnicas en la Educación de Adultos*. Barcelona: Humanitas, 1989.
- FERNANDES, João Viegas. **Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- FERRETTI, Celso João. **Modernização Tecnológica, Qualificação Profissional e Sistema Público de Ensino**. In *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação SEADE, janeiro/março de 1993, p. 84-91.
- FERRÁNDEZ, Adalberto & Javier Peiro (Diretores). **Estratégias Educativas para la Participación Social**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo J. de; MELO, Gilberto F. A. de. **Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos**. In: *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_, **Educação como Prática da Liberdade.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_, **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz & Terra, 1994.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, **Ação Cultural para a Liberdade.** 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_, **Educação e Mudança.** 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática.** IN GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1994, p. 31-92.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma Experiência Construtivista.** Petrópolis (RJ): editora Vozes, 1993. (GEEMPA - Grupo de Estudos sobre educação-metodologia de pesquisa e ação).

FURTER, Pierre. **Paulo Freire e Ivan Illich: Das Utopias Pedagógicas às Utopias Sociais.** In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.

FUSARI, José C.; RIOS, Terezinha A. **Formação Continuada dos Profissionais do Ensino.** In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, Corinta Mª. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Trajetória de um Trabalho Coletivo: Apontamentos para uma Epistemologia da Prática.** In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, GERALDI, Corinta Mª. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a).** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, MESSIAS, Maria da Glória M.; e, GUERRA, Míriam D.S. **Refletindo com Zeichner: Um Encontro Orientado por Preocupações Políticas, Teóricas e Epistemológicas.** In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortêz, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, J. **El Curriculum: Uma Reflexión sobre la Prática**. Madrid: Morata, 1988.
- \_\_\_\_\_, & PÉREZ GOMÉZ, A. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid, Ed. Morata, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos Emblemas Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com Adultos, Formando Professores**. Campinas, FE/UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Define o que é o Ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GONÇALVES, Tadeu O.; e GONÇALVES, Terezinha V. O. **Reflexões sobre uma Prática Docente Situada: Buscando Novas Perspectivas para a Formação de Professores**. In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- HADDAD, Sérgio. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB - Texto escrito para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"**, 1997.
- \_\_\_\_\_, In. **Informação em rede. Ação Educativa**. São Paulo, 21/07/97.
- \_\_\_\_\_, **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos**. In. Em Aberto. Enfoque: **Tendências na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992 (pág. 03-12).
- HERMANUS, Frank. **Educación de Adultos: su Metodologia y sus Técnicas**. México: Edicol, 1981.
- HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In. NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais). EM ABERTO (Enfoque: **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992.
- KIDD, J. Roby. **El Proceso del Aprendizaje: Como Aprende el Adulto**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
-

- KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAMER, Sonia. **Melhoria da Qualidade do Ensino: O Desafio da Formação de Professores em Serviço**. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, 70 (165):189-207, maio/agosto 1989.
- KUHN, T.S. **Das Estruturas das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KÜLLER, José Antônio. **Ritos de Passagem: Gerenciando Pessoas para a Qualidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1996.
- LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARA, Núria P. de; Connelly, F. Michael; CLANDININ, D. Jean; GREENE, Maxine. **Déjame que te Cuente: Ensaio sobre Narrativa y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- LELIS, Isabel Alice O. M. **Modos de Trabalhar de Professoras: Expressão de Estilos de Vida?** In. CANDAU, Vera M.(Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LISTON, Daniel P. E Kenneth M. Zeichner. **Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización**. Madrid: Fundacion Paidéia, 1993.
- LOWE, J. **La Educación de Adultos**. Salamanca, Sígueme/Unesco,1978, In. Cadernos Cedes n.º 36 - Educação continuada, 1995:25.
- LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Conceitos, Políticas e Práticas**. In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_, **Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional de Professores de 1º Grau**. In. CANDAU, Vera M.(Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LUDOJOSKI, Roque Luis. **Antropogogia, Educacion Permanente del Hombre**. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- \_\_\_\_\_, **Andragogia, Educación del Adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1986.
- \_\_\_\_\_, **Antropogogia, Educación permanente del Hombre**. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em Sobressaltos – Formação de Professora**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

- MALDANER, O. **A Formação Continuada de Professores: Ensino-Pesquisa na Escola.** Tese de doutorado. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1997.
- MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos.** Portugal: Porto Editora, 1995.
- MARANDINO, Martha. **A Formação Continuada de Professores em Ensino de Ciências: Problemática, Desafios e Estratégias.** In. CANDAU, Vera M.(Org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Investigación sobre Formación del Profesorado: el Conocimiento sobre Aprender a Enseñar.** Conferência enviada para a 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997.
- \_\_\_\_\_, **A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor.** In. NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções.** In. **Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 1995.
- MATOS, Junot C. **Professor Reflexivo? Apontamentos para o Debate.** In: **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a).** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo – Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino.** São Paulo: Ed. Moderna, 1995.
- MEDIANO, Zélia D. **A Formação em Serviço de Professores através de Oficinas Pedagógicas.** In. CANDAU, Vera M.(Org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, **A Formação em Serviço do Professor a Partir da Pesquisa e da Prática.** **Tecnologia Educacional.** V.21, maio/junho, 1993, pp.31-37.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **O Educador: Intelectual ou Burocrata? Uma Perspectiva Histórica.** In. CANDAU, Vera M.(Org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, **A Escola como Espaço de Formação Continuada do Professor.** **Revista de Educação AEC,** n.º 79, Brasília, 1991.
- MENEZES, Luís Carlos de. **Formação Continuada de Professores de Ciências no Contexto Ibero-Americano.** Campinas, Autores Associados; São Paulo, NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores).
- MIALARET, Gaston. **A Formação dos Professores.** Coimbra – Portugal: Livraria Almedina, 1991.
-

- MUCCHIELLI, Roger. **A Formação de Adultos**. Tradução Jeanne Marie Claire Pucheu, Revisão Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1980. (Formação Permanente em Ciências Humanas). Título Original: Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris: Les Éditions ESF, 1975.
- NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. **O Cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível... Abrindo as Cortinas**. In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. **A Formação Continuada de Professores: Modelos, Dimensões e Problemática**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- NÓVOA, António. **Paulo Freire (1921 – 1997): A “Inteireza” de um Pedagogo Utópico**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- \_\_\_\_\_, **As Organizações Escolares em Análise**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_, (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_, **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- \_\_\_\_\_, (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992a.
- \_\_\_\_\_, **A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola**. Em Inovação, vol. 4, n.º 1, p.63-76, Portugal, 1991.
- \_\_\_\_\_, **Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores**. In: Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.
- OSÓRIO, Jorge (Compilador) y Autores. **Educación de Adultos y Democracia**. Buenos Aires: Editorial Humanitas, (Sem data).
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- PALLADINO, Enrique. **Educación de Adultos**. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
- PEIRCE, Ch. S. **Semiótica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.

- PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Elisabete M. de A. **Professor como Pesquisador: O Enfoque da Pesquisa-Ação na Prática Docente**. In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento: Ensaio sobre as Relações entre as Regulações Orgânicas e os Processos Cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da F. **Formação Contínua de Professores: Dimensão Institucional e Administrativa**. In: Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POPPER, K. **Sociedade Aberta, Universo Aberto**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- \_\_\_\_\_ ; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança**. Lisboa: Gradiva, 1986.
- PUIGGRÓS, Adriana. **Paulo Freire e os Novos Imaginários Pedagógicos Latino-Americanos**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- REALE, Aline M. de M. R.; PERDIGÃO, Ana L. R. V.; BUENO, Márcia B. de O. MELLO, Roseli R. de. **O Desenvolvimento de um Modelo “Construtivo-Colaborativo” de Formação Continuada Centrado na Escola: Relato de uma Experiência**. In: Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 1995.
- RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.
- ROGERS, Jennifer. **Ensino de Adultos**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.
-

- RUEDA ELIAS, Valéria. **Qualidade Total e Educação: Uma Análise de Propostas de Implantação da Qualidade Total na Educação**. Campinas, FE/UNICAMP: 1997. (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Boaventura Souza. **Pela Mão de Alice – o Social e o Político na Pós-Modernidade**. Portugal: Afrontamento, 1994.
- \_\_\_\_\_, **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.
- \_\_\_\_\_, “Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna”. *Revista de Estudos Avançados, USP*, maio-agosto, 1988.
- \_\_\_\_\_, **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- SAUL, Ana Maria. **A Construção do Currículo na Teoria e Prática de Paulo Freire**. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação - Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHNETZLER, Roseli P. & ARAGÃO, Rosália M. R. de. **Importância, Sentido e Contribuições de Pesquisas para o Ensino de Química**. IN: *QUÍMICA NOVA NA ESCOLA - Pesquisa n.º 1*, p. 27-31, maio 1995.
- SCHÖN, Donald A. **La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.
- \_\_\_\_\_, **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In. NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_, **The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 12ª ed. rev. São Paulo: Cortéz, 1995.
- SHULMAN, L. **Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: una Perspectiva Contemporánea**. In Wittrock, M. C. (Org). *La Investigación de la Enseñanza, I – Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós Educador, 1989.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, **Como Entender e Aplicar a Nova LDB: Lei n.º 9.394/96** / Paulo Nathanael Pereira de Souza, Eurides Brito da Silva. São Paulo: Pioneira, 1997.
-

- STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como Base de la Enseñanza.** (Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins) 3ª ed. Madri: Morata, 1996.
- STROILI, Maria Helena M.; GONÇALVES, Carmen L. C. **Interdisciplinaridade e Formação Continuada do Educador: Contribuições da Psicologia.** In. Cadernos Cedes n.º 36 – Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 1995.
- TAVARES, José e outros. **Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores.** In. Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas. Portugal Universidade de Aveiro, 1991.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não Alfabetizados: O Averso do Averso.** Campinas, SP: Pontes, 1988. (Linguagem/perspectivas).
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 7ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, Carlos Alberto. **A Pedagogia Política de Paulo Freire.** In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto – Portugal: Editora Porto, 1998.
- TORRES, Eliane Aparecida. **Uma Abordagem sobre o Ensino Supletivo: O Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1997.
- VERNER, Coolie e Alan Booth. **Educación de Adultos.** Buenos Aires: Troquel, 1971.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Von GLASERSFELD, Ernst. **A Construção do Conhecimento.** In: SCHNITMAN, Dora Fried - (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Von ZUBEN, Newton Aquiles. **A Condição Humana e a Filosofia.** (Artigo) em Proposições. Rev. da Faculdade de Educação UNICAMP, n.º 12, 1994.
- \_\_\_\_\_, **Filosofia e Educação.** (Artigo) em Proposições n.º 3 julho de 1992.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SWORDER, Stanley E. **Características de los Estudiantes Adultos.** Pátzcuaro: Michoacán (México), CREFAL, 1982. Tradução de Bernabé León de la Barca.
- ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico.** In: Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, **O Professor Reflexivo**. Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997. (Dia 23 de setembro de 1997).

\_\_\_\_\_, **Tendências Investigativas na Formação de Professores**. Participação na Mesa Redonda de mesmo título na 20ª Reunião Anual da ANPED. Hotel Glória, Caxambu/MG, 1997. (Dia 22 de setembro de 1997).

\_\_\_\_\_, **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_, **Novos Caminhos para o Praticum: Uma Perspectiva para os Anos 90**. In. NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.