



MESTRADO PROFISSIONAL

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

2017

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SANTOS**

Elaine Kivits da Graça
CEUBAN - Santos

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ELAINE KIVITS DA GRAÇA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SANTOS**

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Prof^a Dra. Simone Rodrigues Batista e Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Orientação: Prof^a Dra. Abigail Malavasi

**SANTOS
CEUBAN
2017**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1.1 Contextualização	4
1.2 Problematização	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO	7
3. METODOLOGIA	9
4. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL – PLANO DE AÇÃO	13
4.1 Etapas do Plano de Ação	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	16
REFERÊNCIAS	18

INTRODUÇÃO

Considero a EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma modalidade de educação que expressa a conquista de um direito que havia sido negado às pessoas por não terem adentrado à escola no tempo regular ou por terem seu percurso escolar interrompido. Esse direito, quando negado, traduz a desigualdade, acentuada pela falta de acesso e permanência na escola, ou pela exclusão do espaço escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante o direito à educação, desde 1948 pelo Artigo 26º:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948)

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mesmo marcada por avanços e retrocessos em sua história cultural, política, social e econômica é garantida e regulamentada há alguns anos por meio da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 e pelo Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A redução do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso em seu tempo regular ou não conseguiu permanecer na escola, surge como preocupação governamental ao ser regulamentada pelo Art. 4º, no Capítulo II da LDBEN em uma seção que dispõe sobre as peculiaridades e necessidades dos sujeitos:

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR
Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; 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. (BRASIL, 1996)

É com alegria que elenco a legislação específica para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando sua especificidade enquanto modalidade de educação, que surgiu a partir de uma demanda social com participação coletiva

e despertar de novas concepções acerca do ensino e aprendizagem como direito e exercício de cidadania.

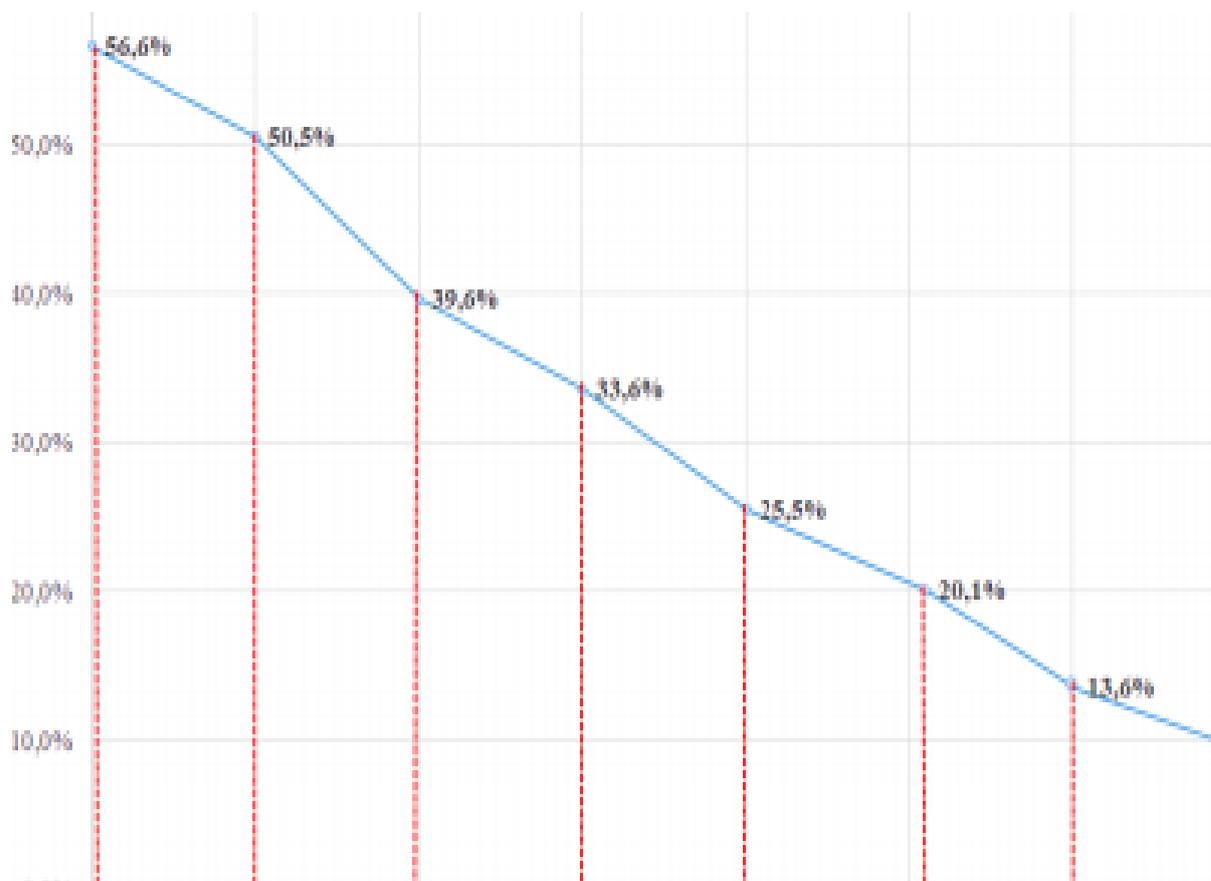
1.1 Contextualização

Nesse percurso histórico da EJA, proponho um olhar atento em relação à formação de professores, pois, se temos um grupo que sentiu-se excluído do sistema educacional ou que nunca teve oportunidade de pertencer ao sistema, temos um professor que necessita de formação específica para atuar de forma crítica e coerente com as necessidades do grupo. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) trata da formação dos professores de EJA e apresenta alguns princípios para o desenvolvimento da formação inicial desse profissional:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

A prática formativa é válida a partir de orientações da legislação educacional, como as diretrizes previstas no Parecer acima detalhado. O problema do analfabetismo em pessoas maiores de 15 anos de idade, já foi analisado e acompanhado por décadas para que os números provocassem alterações na legislação e políticas públicas. O gráfico a seguir apresenta uma comparação da taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos por décadas, mais especificamente, de 1940 a 2010.

Figura 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos no Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

Ao analisar o gráfico me surpreendi com os dados que registram, na década de 40, mais da metade da população no Brasil como analfabeta (56,1%). A redução paulatina dos índices de analfabetismo demonstra algumas intervenções positivas na garantia do direito à educação para os que não cursaram na idade regular.

Mas, não posso ignorar o fato de que 9,5% de analfabetos, são 14 milhões de brasileiros que não tiveram garantido seu direito de acesso ao ensino. São muitas pessoas que não têm acesso, ainda que esta educação tenha sido consolidada ao longo dos últimos anos pela política educativa como direito de todo cidadão, conforme registram as legislações anteriormente citadas.

Outro dado alarmante que encontrei diz respeito ao analfabetismo funcional. O IBGE considera analfabeto funcional pessoas com menos de quatro anos de estudo e sinalizou no Censo de 2010 que cerca de 20,3%,

aproximadamente, 30 milhões de pessoas não possuem domínio pleno da leitura e da escrita.

Diante desses números, proponho um olhar mais cuidadoso acerca da formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. A ausência de formação específica precisa ser pensada a partir das reais necessidades e possibilidades do público estudado, rede pública municipal de Santos.

Leite (2007) enfatiza que é necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. Para isso, o professor precisa ter uma formação reflexiva que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais.

1.2 Problematização

Início minha reflexão a partir da afirmação de Soares: “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema” (SOARES, 2007, p. 1).

O problema é garantir a especificidade na formação dos professores nas propostas de formação continuada da rede pública do município em estudo. Não é possível pensar em uma formação de professores generalista quando o aluno de EJA tem trajetória de não aprendizado, evasão ou insucesso, o que requer um profissional preparado para lidar com essa demanda e suas particularidades.

Arroyo (2006) ressalta que não há parâmetros sobre o perfil do profissional de EJA, já que a própria definição de EJA não é bem clara do ponto de vista ideológico.

O adulto analfabeto vive no mundo, se relaciona, trabalha, tem vida social e necessita de metodologia que valorize suas vivências, experiências e saberes. A formação inicial do professor, sem a especificidade esperada para atuar em EJA, pode propiciar a repetição de modelos com abordagens infantilizadas, que ignorem a história de vida dos alunos. Como afirma Arroyo: “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um

pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Estudioso da área de formação de professores de EJA, Arroyo (2006) acredita que somente por meio do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação dos educadores.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pelo professor de EJA, há a demanda da alfabetização nos Anos Iniciais que traz um histórico dos alunos de fracasso escolar e o conflito na prática do professor que nem sempre se apropriou da concepção de alfabetização em relação ao ensino e à aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como pesquisadora, formadora e professora não posso deixar de valorizar o embasamento teórico dos professores, porém, a pesquisa da experiência não pode ser minimizada em sua importância e contribuição.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

A proposta de intervenção objetiva pesquisar na política educativa quais são as diretrizes apontadas em relação à formação de professores para atuar na EJA; investigar a formação de professores de EJA; conhecer as necessidades formativas do professor que atua na EJA; identificar as dificuldades dos professores no momento de atuação docente em salas de EJA e avaliar o impacto da formação continuada no cotidiano da sala de aula.

As questões-problema apresentadas acima surgiram da pesquisa realizada com os professores, observação de sala de aula e pesquisa bibliográfica com os dados que relato a seguir.

Ressalto que encontrei poucos trabalhos acadêmicos relacionados à temática da formação de professores de EJA e que, destaco alguns trabalhos encontrados em realizada em sites educacionais e acadêmicos, via internet.

Dentre os trabalhos que selecionei como referência para a proposta, destaco:

A tese de Maria Peregrina de Fátima Motta Furlanetti/UNESP, “Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular”, mostra o panorama da formação geral de professores em Presidente Prudente-SP e narra as entrevistas para dar visibilidade do processo de formação de alfabetizadores de adultos pela visão dos alunos e monitores.

Daniela Pinheiro de Andrade Alvani/USP, com a dissertação “Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita”. Relata um curso de assessoria de formação de professores para descrever quem é o professor que atua na educação de jovens e adultos em Santo André e os desafios impostos pelo processo de ensino da leitura e da escrita num processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

E a pesquisa de Maria Fernanda Perusso Turina intitulada “O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social – PEIS” /UNICAMP, que serviu de inspiração para a construção dessa proposta de intervenção. A pesquisa de Maria teve por objetivo compreender o processo de formação e aprendizagem dos educadores e educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. O foco do trabalho é a metodologia do PEIS, que pressupõe um trabalho com Tema Gerador e Estudo do Meio como propostas metodológicas para uma educação pautada no diálogo entre educadores e educandos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação-participante, tendo como referência o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, contemplando a participação de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores do PEIS. O projeto analisou as práticas de formação e aprendizagem dos adultos partindo de três categorias: formação, aprendizagem e metodologia.

Valorizar a EJA como campo de estudo é validar sua importância enquanto modalidade de ensino e potencializar as práticas educativas relacionadas ao público adulto. Há material de pesquisa em relação à modalidade EJA, porém, poucos materiais trazem referências no que diz respeito

à formação de professores. Para atender esse desafio, a proposta tem alicerce em teóricos como: Gadotti, Moran, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

O contato com as pesquisas e práticas já existentes me despertou para outras possibilidades de viabilizar uma formação coerente com a realidade do município de Santos e a estrutura da Secretaria de Educação. Compreendi com o levantamento bibliográfico que a ausência de trabalhos com experiências de formação de professores que atuam na EJA representa um fator motivacional para minimizarmos essa lacuna existente em nossa sociedade, desde que a história retrata as dificuldades em “escolarizar a todos na idade regular”.

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. [...] Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

Como afirmaram Gatti e Barreto, as demandas e os problemas são antigos e espero contribuir com essa pesquisa e proposta para atender uma demanda formativa que ultrapassa os muros da escola e pode auxiliar na transformação social provocada por uma educação emancipatória e reflexiva.

3. METODOLOGIA

Não posso pensar em metodologia e formação docente sem recorrer à sabedoria das palavras de Franco (2010) ao afirmar que as teorias por si não formam o professor e tampouco a repetitiva prática docente exercida sem reflexão, sem consciência; sem crítica.

Reforça esse conceito ao lembrar que a prática docente se aproxima de um fazer automático, distante do sujeito, sem qualquer reflexão, configurando-se como uma prática alienada e alienante, como o trabalho que aliena, que escraviza, que desumaniza (FRANCO, 2010). É na visão dicotômica e complexa da interação entre formação de professores e pesquisa; alienação e participação; entre emancipação e empoderamento, que escrevo essa proposta pautada na pesquisa-ação pedagógica, denominada por Franco (2010) que

propõe produzir conhecimentos com o professor. O professor é agente de sua própria aprendizagem, co-autor de seu processo formativo. A ideia é mediar esse processo formativo para que o professor seja capaz de analisar a própria prática e transformá-la em um processo de ação-reflexão-ação que fortalece o protagonismo do professor.

Acredito que a pesquisa-ação pedagógica possibilita ao pesquisador a compreensão da práxis docente ao articular teoria e prática, e ao professor, compreender sua prática, função social e política e perspectiva de transformação na formação dos alunos.

Assim como Franco, minha concepção de pesquisa-ação e de formação de professores está impregnada e alicerçada pelas ideias e princípios de Paulo Freire expostas em diversas obras e na própria vida do mestre. Ao valorizar a postura investigativa do professor, seu empoderamento, protagonismo e reflexão a respeito da prática, o fazer pedagógica do professor passa por transformações incalculáveis.

As conexões e o entrelaçamentos dos sujeitos nas experiências e aprendizagens, estão claros nas palavras de Brandão e Streck:

Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 13)

A perspectiva que proponho não restringe a pesquisa-ação pedagógica a uma técnica ou procedimento, mas, uma mudança de concepção de formação e atuação docente.

Ressalto que vou utilizar três categorias anteriormente citadas: formação, aprendizagem e metodologia. A pesquisa-ação pedagógica contribuirá da seguinte forma:

- Formação - empoderamento dos professores, considerados como sujeitos do processo reflexão e transformação da prática;
- Aprendizagem - articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores professores;
- Metodologia - produção coletiva de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos.

Para que essa proposta se converta em uma prática colaborativa é fundamental que pesquisadores e professores estejam engajados no processo de aprender e ensinar, como participantes e protagonistas.

Vou me apoiar em Franco (2010) para citar a amplitude da formação de professores, quando a autora se refere à substituição da consciência por algo como saberes ou competência, ou seja, não encontrei na pesquisa bibliográfica referência à necessidade da presença consciente do sujeito no seu processo formativo. Presença fundamental na concepção de Paulo Freire (1970) para a emancipação do sujeito.

Franco (2010) ressalta a importância da criação de um universo cultural coletivo e alerta que não é a organização de textos ou aulas para entregar aos participantes, e sim, buscar o outro, dialogar, partilhar valores e agir de forma coerente com as necessidades e expressões do grupo.

Outra necessidade dessa concepção é a garantia do empoderamento dos participantes, termo muito utilizado e compreendido de diferentes formas. Utilizo o termo empoderamento ao me referir aos sujeitos que sentem-se no controle da própria vida e suas decisões, que têm seus saberes e suas experiências valorizadas, que são encorajados a olhar a própria prática como quem investiga e não com o peso do julgamento. Portanto, acredito que o professor empoderado é estimulado a compartilhar saberes, analisar a própria prática, realizar ajustes e mudanças.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos revela o inverso, pois, como afirma Santos:

A questão que se coloca é: como os professores, em sua grande maioria, formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, saberão reconstruir a epistemologia que rege suas práticas e transformarem-se em sujeitos críticos de uma nova concepção de prática? Ainda mais, perguntamos: como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória? Como ainda os professores, alijados historicamente do papel de participantes ativos e inseridos em sua maioria em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como atores sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo? (SANTOS, 2002, p.46)

Percebi na análise do cotidiano que a afirmação de Santos, infelizmente, é verídica, e que o professor como sujeito empoderado, crítico e participante existe somente nas diretrizes e orientações.

Para que esse sujeito seja real, proponho uma formação híbrida, presencial e *online*, realizada por todos os professores que atuam na EJA. Reforço a necessidade de formação ao lembrar Contreras (1994), ao afirmar que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, e sim, um processo gradativo que incentiva o professor a assumir sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas.

Quando o assunto é o aluno adulto, os desafios são inúmeros, desde a evasão, sentimento de fracasso como aluno, indisciplina e há outras questões desafiadoras que acompanham esse aluno, como:

Outro problema acontece quando o aluno adulto, ao voltar ao espaço escolar ou nele adentrar, traz consigo uma visão de mundo edificada longe dos conhecimentos científicos e, por vezes, carecendo da educação formal que lhes teria permitido um desenvolvimento intelectual sistematizado, considera os conhecimentos científicos irrelevantes, desmotivadores e sem nenhum valor prático (NOBRE e COSTA, 2009).

A pergunta que ecoa é como um professor que não está empoderado pode atuar de forma motivadora e significativa? Essa e outras perguntas precisam ser respondidas com propriedade por sujeitos atuantes, com saberes pedagógicos capazes de mobilizar saberes, produzir ações comprometidas com a própria aprendizagem e com a aprendizagem dos alunos, agentes da transformação socioeducacional.

Por fim, a realidade educacional e diversas pesquisas indicam que não funciona formar professores como objetos dotados de habilidades e competências instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres que foram criados por especialistas, que nada significam na hora da prática (FRANCO, 2010).

4. DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL – PLANO DE AÇÃO

Os princípios disseminados por Paulo Freire orientam a proposta de formação de professores com foco no desenvolvimento do Círculo de Cultura que consiste em:

- Investigação temática – Levantamento de saberes, universo cultural e vocabular de palavras e temas.
- Tematização – Busca de significado e novas relações com os saberes, por meio da criação de sentido e olhar sistematizado da própria prática.
- Problematização – mudança de visão limitada e ingênua por uma visão crítica que permite a transformação do contexto vivido.

O Círculo de Cultura constitui uma estratégia da educação libertadora que oferece fala e escuta sincera, em que todos os participantes, professores e pesquisadores/formadores têm vez e voz.

A proposta é constituirmos um espaço presencial e online de troca de experiências, pesquisa, análise do trabalho e vivências que permitem a produção de conhecimento “da” e “na” prática. Essa proposta tem o alicerce dos princípios de Paulo Freire que sustentam a formação de professores.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80)

Considero que as atividades que compõem a formação têm resultados mais positivos e efetivos quando envolvidas em processos participativos. A participação dos envolvidos em todas as etapas da formação, garante que o pesquisador/formador atende a real necessidade do grupo, elabore propostas que atendam as expectativas do grupo de professores, trabalhe com propostas significativas que aliam a teoria à prática.

O formador é um mediador do processo de aprendizagem e reflexão acerca da prática, que envolve os professores na tarefa de pesquisa da experiência.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23)

A afirmação de Paulo Freire fundamenta a formação continuada de professores e a importância de se garantir a formação como política pública quando se espera uma educação emancipadora, crítica e significativa para todos. Outro pressuposto presente em suas obras é o processo dialógico. A capacidade comunicativa, o diálogo entre professor e aluno precisa estar presente nessa construção de conhecimento. “Transcender, discernir, dialogar, comunicar e participar são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1979, p. 57).

4.1 Etapas do Plano de Ação

Nessa proposta de formação, pretendo refletir a respeito do papel social e político da educação e do trabalho docente. Esse movimento da epistemologia reflexiva da prática, organiza a ruptura com algumas práticas institucionalizadas que limitam a autonomia intelectual docente.

Concordo com Freire, quando percebo o professor realizando rupturas cognitivas em suas concepções pedagógicas: a práxis, “como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação, da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1984, p. 38)

Diante disso, optei pela Pesquisa-ação Pedagógica como estratégia para a formação reflexiva e ativa dos professores. A precarização das condições de trabalho docente, a falta de fundamentos pedagógicos que sustentam a construção da prática docente, a ausência de oportunidades para o protagonismo docente são questões que precisam ser discutidas e analisadas com os professores.

Nessa perspectiva proponho uma formação híbrida, com encontros presenciais e *online* que driblem a dificuldade de tempo e distância, já que no município de Santos há escolas na área continental e insular.

A pesquisa-ação pedagógica proposta por Franco (2010) propõe que os participantes renovem a percepção das suas condições de vida e existência e que essa nova condição produza uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime, um processo de “produção de rupturas cognitivas”.

Etapas da formação:

ETAPAS	ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
1ª ETAPA	Compartilhamento da proposta com os envolvidos e definição do público-alvo	Compartilhar a proposta inicial com professores que atuam na EJA Ciclo I e II (público-alvo) e formadores por meio de uma reunião para sensibilização e escuta verdadeira. Fórum de apresentação.
2ª ETAPA	Levantamento de conhecimentos prévios	No primeiro encontro realizar o levantamento de saberes dos professores acerca de Educação de Jovens e Adultos e a prática em sala de aula (presencial). Fórum com situações-problemas para que os professores se manifestem com sugestões de atividades para contribuir com o levantamento de saberes.
3ª ETAPA	Problematização	Encontros formativos para troca de experiências, análise de atividades, dinâmicas para empoderamento, leituras literárias para ampliação de repertório. Encontros <i>online</i> com leituras para estudo e embasamento teórico, fóruns para postagem de sugestões de atividades e comentários acerca das sugestões.
4ª ETAPA	Sistematização	Organização dos novos saberes acadêmicos e socioemocionais.
5ª ETAPA	Compartilhamento de novos saberes	Organização de formas de compartilhar os novos saberes e a produção de conhecimento realizada na prática.
6ª ETAPA	Encerramento com elaboração de novas propostas	O grupo poderá propor a continuidade da formação, inclusive sugerindo novos formatos que atendam à demanda do próprio grupo e de outros professores que tragam dúvidas e problemas.
7ª ETAPA	Análise de dados	A equipe de pesquisa/formação deverá analisar os dados coletados nos encontros e na observação das atividades para produzir material com os dados coletados e as novas propostas.

Como afirmava Paulo Freire: o que muda o mundo são as pessoas, seus olhares sobre o mundo, seus posicionamentos e decisões. É isso que espero, mudar o mundo da formação por práticas significativas que valorizem o que cada um construiu e auxiliem na reflexão para a transformação constante que acompanha a educação e sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim... as considerações finais.

Chego às últimas considerações desta proposta que teve como objetivo principal propor um olhar mais abrangente para o processo de formação de professores de EJA.

Como afirma Arroyo (2006, p. 18),

Estamos em um tempo novo, em que parece que vai se perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de Educação de Jovens e Adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco. (ARROYO, 2006, p. 18)

No que diz respeito à formação para professores da EJA é prevista pela política educacional, mais especificamente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000. Porém, como descrito ao longo desta proposta, não há uma definição clara acerca das metodologias aplicáveis, da periodicidade dos encontros formativos, dos pressupostos que sustentam a prática formativa, ficando a formação na EJA sujeita à autonomia dos que a promovem, que muitas vezes não têm trajetória e experiência de formação específica na modalidade.

Um grupo de formação oportuniza ao educador momentos ricos de troca de experiências, observação de outras práticas, reflexão coletiva, interação com outras realidades, onde o docente é valorizado em diferentes perspectivas – social, cognitiva e afetiva. Essa interação favorece o rompimento de posturas cristalizadas e promove a construção coletiva de novos saberes.

Percebi com a pesquisa, que geralmente, todos concordam que a EJA é uma modalidade da educação com muita importância social, por possibilitar crescimento pessoal e profissional, aos alunos e professores. Para cumprir seu

papel é necessário investir em formação condizente com as necessidades dos alunos, pois, não é possível ensinar jovens e adultos a partir de concepções, embasamentos teóricos e estratégias elaboradas para crianças.

Os formadores de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos precisam conhecer a atual situação da EJA e atender as peculiaridades e pluralidades dos alunos. Os alunos têm histórias, experiências, expectativas que os diferem uns dos outros e que ao mesmo tempo os unem na riqueza existente na diversidade.

Busco alicerce em Franco (2001) quando elabora uma releitura da metodologia da história de vida enfocando seu caráter emancipatório e, principalmente, aliando a tarefa investigativa com a formação de professores reflexivos e permite a apropriação dos canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada, ampliando as possibilidades de compreensão objetiva dos mecanismos construtores de sua prática docente.

É nessa direção que a pesquisa-ação pedagógica se organiza para articular a construção de saberes, o despertar da visão crítica e a postura emancipatória. Não posso deixar de insistir na necessidade de formação específica para professores, pois, exercem um trabalho de natureza intelectual, que demanda uma postura de autonomia e reflexão.

Concordo com Contreras (1994) quando ironiza a situação de que, ao retirar a perspectiva teórico-reflexiva da formação de professores, como sugerem alguns saudosistas, os professores se tornem mero reprodutores de ação; sujeitos que não replicam; não criam; não perguntam. O autor ainda argumenta ressaltando que a solução proposta pelos que não acreditam na necessidade de teorias, de reflexões na formação, seria construir currículos à prova de professores, isto é, currículos que neutralizassem as resistências às inovações educacionais e às divergências sobre os significados dos conhecimentos científicos ensinados.

Os educadores que participar de formações pautadas na concepção de Paulo Freire assumem práticas referenciadas no conceito de formação permanente. E a formação permanente freireana pode desencadear um compromisso social ético, assumido por educadores críticos que desejam atuar com autonomia e protagonismo, entendendo que não há neutralidade em

educação e que para transformar é necessário atuar criticamente nesta sociedade marcada pela desigualdade.

Entender o ensino como prática social implica aceitar a amplitude de seu contexto histórico, social, cultural e ideológico. Implica analisar as práticas e propostas formativas. Implica assumir a responsabilidade que temos com a educação nas diferentes modalidades com suas especificidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez. 2013.

_____, Bernard. **Les sciences de l'éducation; un enjeu, um défi**. Paris: ESF, 1995.

CONTRERAS, José Domingo. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, José Domingo. **La investigación en la acción**. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, ES, p. 07-19. abr. 1994.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933, p. 190.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Verbete: **pesquisa-ação**. In: GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER. Critical dictionary of physical education. 3. ed. Ijuí: Editora Injuí, 2014

_____, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Profissionalization et travail enseignant: la recherche-action collaborative**. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 21., 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Editora Unesp, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; 1987; 2005.

_____, P. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria. Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08). IBGE, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161-174, jan/dez. 2008.

_____, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. SÃO PAULO: Atlas, 2001.

NOBRE E COSTA. **Democratização do ensino – O discurso e a práxis na EJA. Anais do XVII Semana de Humanidades**. UFRN, 2009. Disponível em: Acesso em 13 set de 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____, Leôncio José Gomes. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Revista Educação e Realidade, 29(2):25-39 jul/dez 2004.

_____, Leôncio José Gomes. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____, Leôncio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia**. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____SOARES, Leôncio José Gomes. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed – 17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.