



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS/MT
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SÁVIO ANTUNES DOS SANTOS

**A POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES
DA EJA**

Rondonópolis - MT

2013

SÁVIO ANTUNES DOS SANTOS

**A POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES
DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Rondonópolis, na Linha Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademair de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2013

S237p SANTOS, Sávio Antunes dos

A política pública do estado de mato grosso para a educação de jovens e adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA / Sávio Antunes dos Santos. – Rondonópolis, MT, 2013.

107 f.

Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Universitário de Rondonópolis.

Orientação: Profª. Dr Ademar de Lima Carvalho

1. Jovens e adultos – Educação 2. Política Pública – Educação. 3. Professor - Formação Continuada. I. CARVALHO Ademar de Lima, orient. II. Título.

CDU 374.3(817.2)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES DA EJA"

AUTOR : Mestrando Sávio Antunes Dos Santos

Dissertação defendida e aprovada em 05/04/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Examinador Suplente Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 05/04/2013.

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Margarida Pereira dos Santos. Uma mulher com uma profunda esperança na educação, pois sempre lutou para que nós, seus dez filhos, estudássemos, e ela, mesmo tentando frequentar por duas vezes às aulas no Mobral, morreu analfabeta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a vida.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida escolar, graduação e pós-graduação.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho do Cefapro de Rondonópolis-MT.

Agradeço às formadoras da EJA, sujeitos desta pesquisa.

Agradeço a Professora Lindalva Maria Novaes Garske e ao Professor José Francisco de Melo Neto.

E agradeço em especial ao meu estimado orientador Professor Ademar de Lima Carvalho, aos meus amados filhos, Mallú e Bernardo, e ao meu querido companheiro, Éderson Andrade.

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado em educação no PPGEDU/UFMT/Rondonópolis-MT, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O estudo se situa na formação continuada de professores dialogando a partir do pressuposto Freireano da inconclusão, na busca constante do ser mais, no seu tempo histórico, porque se histórico não está acabado, logo a educação é possível ao sujeito homem ou mulher, jovem ou adulto. Assim sendo parto para refletir a formação do sujeito professor formador da Educação de Jovens e Adultos, um ser inacabado que lida com o inacabamento dos professores que atuam nas escolas da EJA. Elejo o seguinte problema de pesquisa: como os professores formadores reelaboram a política pública do Estado de Mato Grosso para a EJA na dinamização da formação com os professores das escolas? Para tal faço análise de documentos, mais especificamente do Documento de Política Pública para EJA, e disponho também de entrevistas de quatro sujeitos/professores formadores da EJA de quatro diferentes Cefapros. Na análise recorro à dialética, pois acredito ser a dialética uma ferramenta importante e cara para a discussão dos dados, entendendo que a educação não se explica por ela mesma, necessitando assim da visão e da compreensão de outros contextos que direta ou indiretamente influenciam ou definem a educação. Tomo como base o referencial teórico para sustentar as discussões conceituais, de fundamentos e da compreensão interpretativa dos dados coletados para a pesquisa, Freire (2005, 2008a/b/, 2009a/b/, 2011); Arendt (2010; 2011); Nóvoa (2009); Arroyo (2006;2007); Imbernón (2009; 2010); Soares(2007; 2011). Esta opção por dialogar com Freire inicia-se posteriormente ao processo de pesquisa desta dissertação e o caminho percorrido durante a construção do referencial teórico fez com que ampliasse a minha compreensão acerca de seus ensinamentos e a confiança nele, no sentido de pensar a educação em favor da transformação da realidade e da liberdade de homens e mulheres de modo que o ideário de Freire orienta e substancia minhas reflexões e ponderações ao longo de todo o trabalho. A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela sua negação por séculos e pela sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. Ela se configura tanto no campo da educação popular quanto nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão. Neste cenário a formação continuada se mostra como um caminho profícuo e necessário no desafio do entendimento das especificidades apresentadas nesta modalidade. Logo os professores formadores da EJA são atores fundamentais na mediação da política pública da EJA, haja vista que as objetividades das políticas se diluem na subjetividade das relações, sendo assim, na dinamização da formação com os professores das escolas os professores formadores podem fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, não se isentando da responsabilidade com estes educadores e educadoras que também são jovens e adultos inacabados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política pública. Formação Continuada.

ABSTRACT

This work is the result of research masters in education in the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso - PPGEDU / UFMT / Rondonópolis-MT, in the search line Teacher Education and Public Policy. The study is in the continuing education of teachers talking on the assumption Freire's inconclusiveness, in constant pursuit of being more in its historical time, because if history is not finished, so education is subject to possible man or woman, young or adult. Therefore I reflect the formation of the subject trainer teacher of Youth and Adult Education (EJA), an unfinished being that handles incompleteness of teachers working in schools in EJA. I elect the following research problem: how teacher educators to rethink public policy of the Mato Grosso State to the EJA in fostering the formation of school teachers? To do this analysis documents, specifically the Policy Document for Public EJA, and disposal also interviews of four subjects / teacher trainers EJA from four different Cefapros. In the analysis I turn to dialectics, as I believe to be an important tool dialectic and expensive for the discussion of the data, understanding that education can not be explained by itself, thus requiring vision and understanding of other contexts that directly or indirectly influence or define education. I have as the theoretical basis to support the conceptual discussions of fundamentals and interpretive understanding of the data collected for research, Freire (2005, 2008a / b / 2009a / b /, 2011), Arendt (2010, 2011); Nóvoa (2009), Arroyo (2006, 2007); Imbernon (2009, 2010), Soares (2007, 2011). This option for dialogue with Freire begins after the research process of this dissertation and the path taken during the construction of the theoretical framework meant to broaden my understanding of his teachings and trust in him, to think of education in favor of transformation of reality and freedom of men and women so that the ideas by Freire and substance directs my thoughts and ponderings throughout the work. The Education of Young and Adult is marked by its denial for centuries and its recent inclusion in the official scenario of Brazilian education. It sets both in the field of popular education as the education systems, so the EJA is located at a point of tension. In this scenario continuing education shows itself as a useful and necessary way in understanding the specifics of the challenge presented in this mode. Soon the teacher educators are key players of EJA in mediating public policy EJA, considering that the objectivity of the policies are diluted in the subjectivity of the relationships, so in fostering the training of school teachers teachers trainers can make choices in relation to the world and for the world, not exempting the liability for these educators who are also young adults and unfinished.

Key-words: Youth and Adult Education. Public Policy. Continuing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA: Educação de Jovens e Adultos

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

SEDUC-MT: Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

DDP: Documento de Política Pública

PF1: Professora Formadora 1

PF2: Professora Formadora 2

PF3: Professora Formadora 3

PF4: Professora Formadora 4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	15
1.1 A Educação de Jovens e Adultos e o interesse pela pesquisa	17
1.2 O cenário da pesquisa e o papel do professor formador da EJA	21
1.3 O caminho metodológico	24
1.4 A Pesquisa bibliográfica	27
1.5 Os sujeitos da pesquisa	30
2 O PROFESSOR, A POLÍTICA E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	32
2.1 A formação continuada no contexto das políticas públicas	35
2.2 A escola como locus da formação - A formação centrada na escola	45
2.3 Base teórica para a formação continuada	51
2.4 O trabalho coletivo	54
2.5 A formação continuada do professor da EJA	57
3 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE MATO GROSSO E A SUA REELABORAÇÃO PELOS PROFESSORES FORMADORES DA EJA	64
3.1 Apresentando as professoras formadoras	67
3.2 O documento da política pública do Estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos: uma construção histórica	69
3.3 A política pública para a Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e concepção de educação e sujeito na sua dimensão sócio-política e pedagógica	73
3.4 A formação do formador da EJA como um movimento dialético na reelaboração da política para a EJA: concepção de sujeito e educação	84
3.5 Uma síntese para o inconcluso	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXO	105

INTRODUÇÃO

Pensar a educação é pensar sobre nós mesmos, assim “educação, por tudo mais que possa ser, tem a ver primeiro com o tornar-se humano” (STRECK, 2011, p.7) e esta possibilidade de humanização é que me faz ser gente e, portanto, a necessidade de eu ser mais, que é possível justamente por eu ser um ser inacabado, condição esta que me leva a acreditar no caráter permanente da educação.

Nesta propositura me coloco diante do mundo e com mundo e para com ele tentar entender o que acontece com a educação das gentes na contemporaneidade, um tempo e espaço marcado por processos de desumanização, onde a educação é e será o “inédito viável”, processo que se sustenta pela nossa experiência existencial do inacabamento, tornando-nos seres educáveis e capazes de mudar a realidade, mudança que vem quando,

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2011, p.33-34).

Deste modo não é possível fazer qualquer reflexão à cerca de quaisquer dimensões da educação sem refletir sobre o homem e a sua condição humana. São homens e mulheres que estão na vida, na busca constante de serem mais, condicionados pelo ímpeto ontológico de criar. E a educação se faz autêntica quando desenvolve este ímpeto criador.

O presente trabalho se insere, justamente, neste pressuposto da inconclusão, na busca constante do ser mais, no seu tempo histórico, porque se histórico não está acabado logo, a educação é possível ao sujeito homem ou mulher, jovem ou adulto. Assim sendo parto para refletir a formação do sujeito formador da Educação de Jovens e Adultos, um ser inacabado que lida com o inacabamento dos professores que atuam nas escolas da EJA de Mato Grosso.

Elegendo como referencial teórico, alguns pensadores que comungam do ideário da teoria crítica na educação, onde Paulo Freire é referência, dado a sua pedagogia radical. Pedagogia esta que se mostra como uma forma potente de transformar a sociedade a partir da reflexão do sujeito, que na condição ativamente crítica se coloca na posição de indagar a si mesmo e o mundo no propósito de sua transformação e do mundo.

No intuito de refletir a temática da pesquisa no campo da formação de professores, tomo como cenário da investigação os Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da

Educação do Estado de Mato Grosso – Cefapros, onde no seu quadro de profissionais educadores estão os Professores Formadores da Educação de Jovens e Adultos que desempenham o papel de trabalhar a formação continuada com os professores das escolas da rede estadual de ensino que ofertam a modalidade EJA. A investigação se dá sobre o trabalho destes sujeitos formadores por entender que estes são fundamentais para o desenvolvimento das políticas para a EJA e principalmente por contribuírem para a reconfiguração da EJA.

Contudo para a concretização da intenção de pesquisa, penso que é importante a inserção na dimensão do caráter permanente e político da educação, aqui configurada sob a perspectiva da formação continuada. Entendendo que é necessário estabelecer um movimento dialético para possivelmente se criar um campo mais amplo de discussão e compreensão dos limites e possibilidades do objeto de pesquisa.

Deste modo princípio do pressuposto de Paulo Freire que evidencia o reconhecimento do inacabamento, que numa realidade igualmente inacabada, torna a educação um quefazer permanente. Assim compreendo a dimensão e a importância da formação continuada para os profissionais professores como um processo em constante movimento, uma permanente construção, onde o imobilismo e o fixismo não tem lugar.

Contudo entender e se apropriar desta condição de eterno aprendizado, e que a formação continuada faz parte da nossa constituição enquanto professor e não como algo imposto, não é cômodo e muito menos fácil. Porém é uma instância primordial para o nosso ser mais, para a superação dos problemas da escola na contemporaneidade e conseqüentemente para o comprometimento com a continuidade dos processos de humanização do mundo, corroborando com o pensamento de Hannah Arendt que atribui à educação a continuidade do mundo humano.

Segundo Nóvoa (2009), a formação do educador tem sido o centro de muitas discussões educacionais principalmente a partir das últimas décadas. E mais especificamente na formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos, esta discussão se faz um tanto acalorada principalmente, por não termos parâmetros acerca do perfil desse educador, surgindo a indagação sobre qual seria então a formação necessária ao educador que trabalha na Educação de Jovens e Adultos?

Sem refletirmos sobre esta problematização dificilmente conseguiremos avançar nesta construção, e como nos afirma ARROYO (2006), se caminharmos no sentido de reconhecermos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, aí sim teremos um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.

É sabido que na história a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela sua negação por séculos, pela indefinição, pelo voluntarismo, pelas campanhas emergenciais e por sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. A EJA se configura tanto no campo da Educação Popular como nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão.

Neste cenário a formação continuada se mostra como um caminho profícuo e necessário no desafio do entendimento das especificidades que constitui esta modalidade. Logo os formadores são atores fundamentais na mediação da política pública da EJA, haja vista que as objetividades das políticas se diluem na subjetividade das relações, sendo assim, na dinamização da formação com os professores das escolas os formadores podem fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, não se isentando da responsabilidade com estes educadores e educadoras que também são jovens e adultos inacabados.

Neste contexto a partir de minhas experiências e impressões enquanto Professor Formador da EJA do Cefapro do Polo de Rondonópolis/MT e das reflexões teóricas de pesquisador principiante elejo o seguinte problema da investigação: **como os professores formadores reelaboram a política pública do Estado de Mato Grosso para a EJA na dinamização da formação com os professores das escolas?**

Acredito que atualmente estamos caminhando para uma nova maneira de pensar e fazer Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2011; HADDAD, 2007), esta mudança tem se dado principalmente pelo avanço na concepção de EJA que “significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independentemente da sua idade” (HADDAD, 2007, p. 15) e pelo reconhecimento das especificidades dos sujeitos históricos que vivem o tempo da juventude ou da vida adulta (ARROYO, 2007).

Partindo do pressuposto de que a EJA em nosso Estado tem sido o palco de algumas mudanças substanciais na sua configuração, é que trago como **objetivo** central deste trabalho a compreensão da Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos implantada pelo Estado de Mato Grosso e sua reelaboração pelos Professores Formadores da EJA. Com este objetivo penso que esta pesquisa se faz significativa e importante, pois busca reunir estratégias e possibilidades para contribuir com a política de formação da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativa e toma como referencial teórico-metodológico os seguintes autores: Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (2004); André (2005); Costa (2002). Na investigação recorri a dois instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos, especificamente o Documento de Política Pública

para a Educação de Jovens e Adultos in Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais/MT, e as entrevistas semi-estruturadas com quatro sujeitos/Professores Formadores da EJA de quatro diferentes Cefapros.

Tenho como base o referencial teórico para sustentar as discussões conceituais, de fundamentos e da compreensão interpretativa dos dados coletados para a pesquisa, dentre outros, Freire (2005 2008a/b/c, 2009a/b/, 2011); Arendt (2010; 2011); Nóvoa (2009); Arroyo (2006; 2007); Imbernón (2009; 2010); Soares (2007; 2011).

Os fundamentos e pressupostos Freireanos são referências em toda a discussão teórica, interpretações e análises desta investigação. Esta opção por dialogar com Freire inicia-se posteriormente ao processo de pesquisa desta dissertação e o caminho percorrido durante a construção do referencial teórico fez com que eu ampliasse a minha compreensão acerca de seus ensinamentos e a confiança nele, no sentido de pensar a educação em favor da transformação da realidade e da liberdade de homens e mulheres.

Além do ideário Freireano, na análise recorro ao pensamento dialético, tendo em vista que a dialética se constitui como ferramenta, método importante para a discussão e análise dos dados da investigação, entendendo que a educação não se explica por ela mesma, necessitando assim da visão e da compreensão de outros contextos que direta ou indiretamente influenciam ou definem a educação. Lembrando-me sempre que não existem dados universais, na medida em que os fatos sociais estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos (TARDIF, 2011).

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo discorro e argumento sobre as opções teórico-metodológicas, dialogo sobre o meu interesse pelo estudo, apresento o cenário da pesquisa, o caminho metodológico, a pesquisa bibliográfica e os sujeitos participantes da investigação.

Realizo no segundo capítulo a elaboração do quadro teórico da pesquisa, levantando e sistematizando os fundamentos e pressupostos a partir dos referenciais teóricos. Inicio com uma discussão acerca da formação continuada de professores no contexto das políticas públicas, para em seguida fundamentar a necessidade da formação continuada. No decorrer do capítulo empreendo uma discussão na tentativa de apontar possibilidades para a formação centrada na escola na perspectiva do trabalho coletivo.

O terceiro capítulo é dedicado ao diálogo entre os dados coletados na investigação, e os fundamentos e pressupostos teóricos que substanciam esta dissertação. No primeiro eixo analiso a política pública para a Educação de Jovens e Adultos a partir dos fundamentos e da concepção de educação e sujeito na sua dimensão sócio-política e pedagógica, dimensões

estas presentes no documento da política. No segundo eixo discuto a partir dos depoimentos dos sujeitos a formação do formador da EJA como um movimento dialético na reelaboração da política para a EJA: concepção de sujeito e de educação, discutindo a partir dos depoimentos a dimensão educativa e a compreensão de sujeitos/educandos da EJA presentes nos discursos dos entrevistados. Todas as análises são conduzidas pelos princípios de uma prática educativa comprometida com a libertação dos sujeitos jovens e adultos que estão sendo no mundo e com o mundo.

1 APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Inserir no universo da pesquisa vai além da objetividade do rigor científico. No meu entendimento de pesquisador iniciante, associada a esta rigorosidade há a necessidade do compromisso social e político do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com o local no qual estes estão inseridos, afinal somos seres dotados de subjetividade e como tal nos construímos a partir das relações estabelecidas com o outro.

Posiciono-me desta forma, porque não vejo razão de ser na pesquisa educacional que não se comprometa com realidade social, descompromissada do mundo humano. Entendo que é necessário integrar-se ao contexto da pesquisa – científico e social – vê-lo criticamente, levantar matrizes até então despercebidas para assim num existir coletivo – pesquisador e pesquisado – podermos sair do campo da objetividade e assumir o nosso lugar de sujeitos. Sujeitos capazes de desvelar a realidade, de conhecê-la criticamente e recriá-la.

Compreendo que as pesquisas qualitativas exigem grande acuidade e experiência dos investigadores (BARRETO, 2008). Neste sentido ressalto que mesmo com minha insipiente experiência em investigação, tento trazer para este estudo os meus primeiros olhares e impressões de pesquisador enriquecido e permeado também pela minha experiência a partir do meu trabalho como professor na escola pública e também como professor formador do Cefapro.

Penso que neste meu percurso inicial de pesquisador já superei a dicotomia teoria e prática, tão fortemente ressaltada e vivenciada na escola de modo que não polarizo a relação teoria e prática. Logo sou capaz de entender a real importância das contribuições da pesquisa educacional para este campo e também a necessidade destes estudos para a superação e o vislumbrar de novas possibilidades para o trabalho com os sujeitos – professores e alunos – inacabados presentes no universo político-social da escola.

Neste sentido considero a pesquisa um recurso fundamental para o enfrentamento das questões que constituem o cotidiano do trabalho do professor, entendendo que a pesquisa possa possibilitar o exercício mais efetivo e necessário da práxis e aqui entendendo práxis no sentido Freireano que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, e que sem a qual se torna impossível a superação das contradições. Compreendo então que para além do objetivo utilitarista ou dos fins de racionalização da prática docente (TARDIF e ZOURHLAL, 2005) que muitos cobram e desejam das pesquisas educacionais, está a necessidade do pensar sobre o pensar e o fazer do cotidiano do professor, de modo que neste

permanente exercício a pesquisa auxilie o professor a encontrar o sentido de sua prática. Coadunado com Arendt (2011) quando enfatiza que não se chega a um sentido definitivo e que é preciso a cada novo acontecimento começar a reflexão de novo, pois o pensar não produz sabedorias perenes.

Deste modo compreendo que através da pesquisa científica podemos colaborar para a consolidação do compromisso histórico e ético que a academia tem com a sociedade. A construção de um compromisso político voltado para a promoção da consciência ingênua à consciência crítica, estímulo à capacidade criadora e para a transformação das realidades injustas. Mais especificamente aqui no contexto deste trabalho de pesquisa educacional nutro o pensamento de contribuir efetivamente com reflexão da ação dos professores formadores da Educação de Jovens e Adultos presentes nos Cefapros, de modo que minhas ponderações possibilitem a melhor visualização dos entraves presentes em suas ações de formação e consequentemente os auxiliem na superação de dificuldades e na construção de novas formas de pensar e agir. Uma tentativa ainda que inicial e pequena, de romper um pouco com a fronteira entre a pesquisa e as necessidades dos sujeitos pesquisados.

Portanto compreendo que a atividade de pesquisa é uma tarefa social (COSTA, 2002) e como tal está voltada para o sujeito que pesquisa, bem como para os sujeitos pesquisados e demais sujeitos que por ventura entrarem em contato com a investigação. Assim trata-se de uma produção inteiramente subjetiva e intensamente impregnada pelo sentido coletivo. Portanto é intencional, a neutralidade não repousa nesta seara, a pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém, porque “não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro” (FREIRE, 2011, p.30). Assim minhas impressões e análises estão impregnadas daquilo que acredito, defendo e julgo ser não o melhor, mas o mais adequado para dada situação em um espaço e tempo histórico.

Sendo assim ideológica, a pesquisa educacional a qual me propus a fazer está delineada pelos pressupostos de libertação e de reação crítica às verdades ditas absolutas que oprimem e impedem os homens e mulheres de serem mais. Mesmo que por mais parciais e provisórios que sejam os resultados desta investigação, encontram-se neles uma profunda vontade de provocar mudanças profícuas na educação e uma imensa fé na possibilidade da construção de um mundo mais humano.

Motivado por este ideal social, pelos inúmeros entraves presentes na escola e, nos constantes desafios que limitam a minha capacidade docente no papel de professor formador no Cefapro e ainda consequentemente o incessante desejo de melhor compreensão dos

complexos processos educativos, sou movido a buscar fundamentos e aportes no estudo sistematizado enquanto prática social de conhecimento que constitui a pesquisa científica.

Objetivando a concretização desta investigação este capítulo está desenhado de modo que se compreendam os caminhos metodológicos, o cenário da pesquisa e que se conheçam os sujeitos pesquisados, com o intuito de evidenciar as questões objetivas que constituem a mesma.

Deste modo, inicio apresentando um panorama da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional e meu interesse por esta modalidade da educação. Num segundo momento me remeto à tessitura do suporte teórico que dá sustentação a pesquisa. Em seguida apresento o lócus escolhido para a investigação. No quarto momento descrevo sobre a abordagem de investigação e os instrumentos de coletas empregados na pesquisa. E finalmente apresento os sujeitos que contribuíram com a investigação.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos e o interesse pela pesquisa

Os Jovens e Adultos em nosso país tiveram seu direito assegurado somente na Constituição Federal de 1988, assim “a EJA é uma conquista da sociedade brasileira” (HADDAD, 2007, p.4). Sua organização enquanto uma modalidade da educação básica se deu apenas em 1996 quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nos anos 2000, a EJA passou a ter uma Diretriz Curricular Nacional por meio do Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação.

No Estado de Mato Grosso a EJA foi regulamentada pela Resolução n. 180/2000 do Conselho Estadual de Educação e somente em 2010 temos uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos – que é objeto de análise desta pesquisa – o qual se encontra no compêndio das Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.

A Educação de Jovens e Adultos é então, marcada pela sua negação por séculos e pela sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. Ela se configura tanto no campo da educação popular como nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão. Como associar a escolarização caracterizada pelas questões burocráticas e os tempos e espaços rígidos com as especificidades dos sujeitos da EJA? Como pode a institucionalização da EJA não romper com os ideais de cidadania e emancipação oriundos da educação popular? E ainda como pensar uma política de formação para o educador da EJA? Corroborando com esses questionamentos, está a proposição de que: “A Educação de Jovens e Adultos é um campo carregado de complexidades que carece de definições e

posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular” (SOARES, 2007, p.7).

Deste modo, pensar sobre esta modalidade da educação básica que sempre esteve à margem em nosso país é pensar nos sujeitos que procuram esta modalidade e que tem em comum na maioria das vezes, a mesma posição marginal da EJA. São sujeitos carregados de trajetórias de negação de direitos, de exclusão, de opressão, de miséria, porém histórica. São estes sujeitos que dão vida a EJA e é no trabalho com estes sujeitos que a EJA pode construir outras possibilidades, rumo a uma reconfiguração para em fim se firmar no campo da educação formal.

Esta reconfiguração da EJA passa tanto pelo reconhecimento das trajetórias coletivas dos sujeitos educandos bem como pelas dos sujeitos educadores, uma vez que, estes profissionais também vivenciaram histórias de negação de direitos. Direitos a uma formação específica, direito a uma carreira, direito a condições adequadas para o trabalho, em fim direito a ser um profissional. Suas trajetórias e práticas são marcadas por processos de negação e de luta. Neste sentido afirma Soares:

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais ao longo da nossa história (SOARES, 2007, p.7).

Contudo temos caminhado numa direção que aponta para um momento oportuno de configuração da EJA, o cenário atual é esperançoso, apesar das décadas de marginalização, de voluntariado, de improvisação.

O paradigma compensatório - caracterizado pela ideia de ofertar ensino àqueles que não frequentaram a escola na dita idade certa - que por muito tempo formatou a Educação de Jovens e Adultos está se rompendo. Este paradigma colocava os sujeitos jovens e adultos nos rígidos tempos e espaços da escola para crianças e adolescentes, com matrizes curriculares totalmente desvinculadas das reais especificidades destes sujeitos e que, desconsiderando suas trajetórias os infantilizavam, obstaculizando a aprendizagem e alimentando o preconceito.

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura

popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p.1118).

Com um novo olhar para a EJA podemos muito certamente configurá-la e consequentemente ofertar aos jovens e adultos uma educação que reconheça o tempo histórico destes sujeitos plenos de direito e de cultura, conjuntamente com suas trajetórias e as suas necessidades de aprendizagem.

Um novo jeito de se fazer EJA se descortina, impulsionado principalmente pela superação do modelo tradicional caracterizado pela aceleração do currículo do ensino dito regular, onde os alunos eram tratados de forma homogênea. Pela forma de acolhimento prestada aos sujeitos educandos a qual propicia a participação efetiva destes jovens e adultos nos processos de escolarização e também pela flexibilização de tempos e espaços e, a institucionalização desta modalidade de ensino (HADDAH, 2007).

Assim esta nova cultura da EJA que procura dar atenção às diferenças e considerar as especificidades próprias da idade adulta, aponta entendendo eu, para uma escola voltada realmente para o público da EJA. Neste sentido afirma Di Pierro (2005, p.1119-1120):

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

Neste contexto de mudança na forma de se fazer Educação de Jovens e Adultos que já era tão fortemente preconizado e defendido por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2005), quando este discute a educação bancária em oposição à educação como serviço da libertação dos homens e mulheres, é que então emerge o meu interesse pela pesquisa em EJA.

Encontrei-me na docência quando nos anos 2000 fui trabalhar pela primeira vez com sujeitos jovens e adultos em uma escola da rede Estadual de Ensino da cidade de Rondonópolis/MT, neste momento iniciava um novo tempo na constituição da minha profissão docente, passei a perceber de fato o real sentido da educação e as fatídicas consequências do direito a ela negado. Vi nos rostos e nas mãos de meus alunos o alto preço pago pelos anos de exclusão, de opressão e de silêncio vividos à margem.

A partir de então minhas leituras voltam-se para Paulo Freire onde encontrei respostas para muitas das minhas indagações de educador, no entanto os desafios do cotidiano faziam surgir em mim inúmeras angústias acerca do tão complexo processo de ensino e aprendizagem. Via que meus esforços para ministrar uma “boa aula” eram insuficientes para provocarem aprendizagens e mudanças na vida dos meus educandos.

No entanto continuava no meu trajeto de estar sendo na docência e, a cada ano que passava fui ouvindo mais destes sujeitos jovens e adultos e aprendendo o verdadeiro exercício do diálogo e o sentido de estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005).

Em 2009 entro para o Cefapro para desempenhar o papel de professor formador da EJA. Neste Centro de Formação passo a lidar com as escolas que ofertam a EJA, juntamente com seus professores, desafios e dificuldades que envolvem o trabalho com jovens e adultos, e ainda com a desesperança na educação, impregnada no discurso de muitos destes professores. Neste cenário inicia-se então uma nova trajetória na constituição da minha carreira docente. Os desafios de ator iniciante neste novo papel eram muitos. O apoio e o acolhimento dispensados aos novatos nesta instituição eram poucos ou quase inexistentes.

Contudo me mantive extremamente esperançoso e impulsionado a buscar a compreensão mais clara da política da Educação de Jovens e Adultos e a sua reelaboração por nós formadores no trabalho com os professores nas escolas. Entendo a necessidade do difícil exercício de distanciamento do objeto investigado, que a pesquisa científica requer, mas certo do esforço de melhor compreender o meu trabalho para posteriormente melhor realizá-lo. Aceitando que a investigação é uma tarefa fundamental para o exercício da criticidade que pode promover a transformação da realidade objetivada.

Consciente que a realidade é funcionalmente domesticadora (FREIRE, 2005) me pré dispus a refletir sobre o meu próprio trabalho de professor formador, é remetendo-me assim, diretamente a essencial diferença entre os seres humanos e os outros animais, ou seja, a capacidade de inserção crítica na realidade, a práxis autêntica. O admirar o mundo para subjetivamente objetivá-lo. Para este propósito compreendo que:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2011, p.19-20).

E neste contexto e com um imenso desejo de mudança e de comprometimento que emerge a proposta de projeto de pesquisa que ora se materializa nesta dissertação de mestrado. Fazendo de minha ação como ensina Hannah Arendt (2010), uma condição para a lembrança, ou seja, para a história.

1.2 O cenário da pesquisa e o papel do professor formador da EJA

Esta investigação ocorre acerca do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso – Cefapro/MT. Inicialmente quero esclarecer que o cenário neste caso, não se restringe a constituição e organização do espaço institucional, mas ao meu trabalho e dos sujeitos da pesquisa que assim como eu (no Cefapro de Rondonópolis/MT desde julho de 2009) desempenham o papel de professores formadores da Educação de Jovens e Adultos nestes Centros. De modo que não investigo esta instituição, mas sim, a reelaboração da política pública Estadual para a EJA, realizada pelos professores formadores na dinamização de suas ações frente aos professores das escolas atendidas pelos Cefapros dos sujeitos pesquisados.

O Cefapro¹ foi institucionalizado a partir de 1997, com a finalidade de desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação.

¹ O Cefapro tem sua origem ligada à reestruturação do Projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério/MEC) no ano de 1994, este projeto funcionava na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus da cidade de Rondonópolis/MT. Após a reestruturação o CEFAM foi desativado no Estado, e um grupo de professores que atuava neste projeto, com o apoio das Irmãs Franciscanas (gestoras da Escola), Sindicatos dos Professores – SINTEP, Secretaria Municipal de Educação e Departamento de Educação da UFMT/Rondonópolis, decidiram continuar com os estudos de formação continuada iniciados com a implantação do CEFAM no Estado de Mato Grosso em 1989, embora já no ano de 1985 houvesse um Grupo de Estudos formado por alguns destes professores que atuavam na docência do curso de Magistério na referida escola. No ano de 1994 o CEFAM de Rondonópolis/MT passa a denominar-se Centro Permanente de Formação de Professores (CENFOR) se desligando por completo do projeto inicial (CEFAM), contudo, carregava a cultura da formação continuada que se construiu na Escola Sagrado Coração de Jesus, fato que a tornou uma referência em formação de professores devido aos êxitos do Grupo de Estudos (RODRIGUES, 2004) e, a partir de então aconteceu uma ampliação das discussões para o coletivo de outras escolas da cidade de Rondonópolis/MT. Segundo Rocha (2010) as formações eram caracterizadas fortemente pelos estudos da dimensão política da educação, além das discussões voltadas para a redimensão da prática docente, a partir de certos referenciais teóricos. Posteriormente (em 1997) o Cenfor dá as bases da política de formação continuada do Estado de Mato Grosso, originando deste modo os atuais Cefapros (ROCHA, 2010).

Mais tarde em 2005 o Cefapro foi transformado em Unidade Administrativa da Seduc/MT. Esta iniciativa do executivo estadual transforma o Cefapro definitivamente como um órgão executor da política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino.

Atualmente existem quinze Cefapros no Estado de Mato Grosso, localizados nos seguintes municípios (dispostos na sequência de acordo com a ordem de criação): Cuiabá, Diamantino, Rondonópolis, Sinop, São Felix do Araguaia, Matupá, Juara, Cáceres, Juína, Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Tangará da Serra, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Nestes Centros atuam cerca de 500 profissionais que atendem 141 municípios e mais de 30 mil profissionais da Educação Básica.

Com o intuito de promover a formação continuada dos professores em serviço, visando uma possível saída para a melhoria da qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo a SEDUC/MT em conjunto com os Cefapros têm implantado em todas as escolas da rede estadual como política de formação desde 2003 o *Projeto Sala de Educador* que até o ano de 2010 era denominado *Projeto Sala de Professor*.

Para a Secretaria de Educação, o Projeto Sala de Educador, tem como principal objetivo fortalecer a escola como locus de formação continuada por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

Segundo o Parecer Orientativo 2011 da SEDUC/MT o fortalecimento do Projeto Sala de Educador na escola, conta com o assessoramento dos Professores Formadores dos Cefapros, que possuem como papel principal o de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os Projetos elaborados pelas Unidades Escolares, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem em toda Educação Básica.

A equipe do Cefapro, ao orientar as escolas na elaboração de seus Projetos deve incentivar os profissionais da unidade escolar a refletir a sua prática, o seu contexto, a sua realidade, identificando os desafios que podem ser superados. Para essa dinâmica cada escola deve considerar o diagnóstico elaborado pelos seus coletivos, bem como os indicadores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil e SIGA (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem). A formação deve ser também articulada à área de atuação do professor e do funcionário, observando as Orientações Curriculares da Educação Básica para com o Estado de Mato Grosso.

Para a SEDUC/MT a elaboração do Projeto Sala de Educador, desenvolvido na e pela escola, deve seguir algumas recomendações propostas pelo Parecer Orientativo 2011/SEDUC/MT, como: formar grupos de estudos destacando as necessidades formativas de cada um, podendo ser organizados em Ciclos, Áreas do Conhecimento, Área de Atuação, por Disciplinas e outros; as ações de formação continuada devem estar ligadas ao Projeto Político Pedagógico e ao Plano de Desenvolvimento Escolar; o Coordenador Pedagógico da escola deve assumir responsabilidade da organização e coordenação de ações formativas; e ser organizado com encontros semanais tendo o mínimo de 80h durante o ano.

De acordo com o Relatório da Fundação Carlos Chagas (2011) este é um exemplo de prática formativa colaborativa, e vem se mostrando como uma das políticas mais inovadoras de Formação Continuada de Professores do País.

Este relatório destaca ainda que a SEDUC/MT se organiza para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Assegura-lhes, ainda, a oportunidade de planejar e ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagens dos seus alunos.

Entendo que os Cefapros são de fundamental importância na promoção e efetivação dos processos de formação continuada dos professores. Na tentativa de superar a dicotomia teoria e prática, na instauração de uma cultura de estudos para os professores da rede, no fortalecimento da ideia da aprendizagem ao longo da vida e ainda na construção de um professor com perfil de pesquisador, onde sua prática é o seu objeto de estudo.

Contudo vejo grandes entraves que impedem maiores avanços na política de formação implantada pela SEDUC/MT e efetivada pelos Cefapros em conjunto com as escolas. Obstáculos que apontam para a necessidade de maiores estudos que possibilitem a melhor compreensão da realidade para sua posterior transformação. E é precisamente a partir destes obstáculos que me movo nesta pesquisa.

Apresentado o cenário que envolve a investigação a partir do meu trabalho e dos meus sujeitos pesquisados sigo então para a explicitação e detalhamento do caminho metodológico escolhido.

1.3 O caminho metodológico

Imbuído da intencionalidade de investigar este campo de trabalho, considerando a reelaboração da política pública da Educação de Jovens e Adultos da rede Estadual de Ensino feita pelos professores formadores dos Cefapros é que se faz necessária a estruturação metodológica desta pesquisa a partir das abordagens qualitativas. De modo que minha escolha se justifica com a seguinte afirmação:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

A pesquisa qualitativa então se mostra carregada pela subjetividade dos sujeitos envolvidos – pesquisador e pesquisado – e pela gama de fatores que envolvem e interferem no contexto natural. Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto e aprofundado do pesquisador com os sujeitos investigados na situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se principalmente em retratar a perspectiva dos participantes. De modo que é fundamental a imersão no contexto dos sujeitos investigados a fim de que se possa ter uma visão mais clara possível do conjunto que compõem o fenômeno.

Entendo que a pesquisa qualitativa nesta investigação com os professores formadores assume uma dimensão metodológica fundamental para a minha apropriação e compreensão das representações sociais e das situações em que estão inseridos estes sujeitos históricos que estão sendo na educação e no mundo.

Segundo Lüdke e André (2004) a pesquisa em educação atualmente se encontra em legítima preocupação com os problemas do ensino e aí se situam as raízes dos problemas pelos quais passam certamente todos os outros aspectos da educação em nosso País. Sendo assim, a pesquisa deve atacar mais frontalmente este cenário, procurando contribuir com o que sempre deveu à educação.

Na tentativa de alcançar o objetivo de compreender a política da Educação de Jovens e Adultos implantada pelo Estado de Mato Grosso e sua reelaboração pelos professores

formadores na dinamização da formação com os professores nas escolas, faço uso de dois instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos, especificamente das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no compendio das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e das entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos/professores formadores dos Cefapros.

A escolha pela análise documental como um dos instrumentos para o levantamento de dados se justifica porque como afirma Lüdke e André (2004, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Na minha eleição pelo estudo do documento oficial de política pública para EJA, tinha a crença da revelação de dados importantíssimos para a análise e compreensão dos fundamentos e concepções da Educação de Jovens e Adultos nele presentes e, existentes também nos discursos e nas práticas dos professores formadores visto que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos de acordo com o interesse do pesquisador.

Assim a análise de documentos possibilita complementar as informações obtidas nas entrevistas e ainda se constitui em uma fonte de evidências que fundamenta as minhas afirmações e declarações, porque é uma fonte que surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2004).

Como uma segunda técnica de coleta de dados e não menos importante, lancei mão da entrevista semi-estruturada por acreditar que em conjunto com a análise de documento contribuiria substancialmente com a pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. É possível com a entrevista criar-se certo grau de interação por meio do diálogo e aqui me remeto à afirmação de Freire (2009, p. 113) que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele...” e consequentemente abre-se inúmeras possibilidades de obtenção de informações mais subjetivas a cerca do contexto e das práticas dos sujeitos e isso é uma premissa fundamental quando se trata de pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Lüdke e André (2004) a entrevista representa uma das principais técnicas de trabalho utilizada nas pesquisas das ciências sociais, contudo alertam que é preciso conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências. Entendo esta preocupação porque na entrevista o sujeito se expõe, fala do seu contexto e de si, revela suas ações, convicções e fragilidades,

necessitando assim por parte do entrevistador criar um clima de interação e confiabilidade. Nesta direção as autoras argumentam que:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.33).

É importante dizer que a interação durante as entrevistas foi conseguida com certa facilidade, principalmente pelo fato de já conhecer os sujeitos. Conhecimento este que tem se efetivado por meio dos eventos de formação para professores formadores dos Cefapros, realizados pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/MT. Logo, muito do que eu ouvia eram também falas minhas. As angústias, dúvidas, dificuldades e sonhos que certamente estão presentes no cotidiano de alguns, senão de todos os professores formadores da EJA nos Cefapros.

As entrevistas foram realizadas na capital do estado – Cuiabá/MT, na oportunidade do evento de formação ocorrido na segunda semana do mês de julho do ano de 2012. Nesta formação estavam presentes todos os professores formadores e as equipes gestoras dos 15 Cefapros. Os quatro sujeitos foram anteriormente contatados e entrevistados individualmente no hotel em que estavam hospedados.

As entrevistas seguiram em conformidade a um roteiro previamente pensado (ver anexo) o qual foi usado com todos os sujeitos entrevistados, porém não seguido rigidamente porque, o rumo da entrevista mudava de acordo com o comportamento, comentários e respostas dos sujeitos. As questões foram colocadas posteriormente a um diálogo inicial com tom informal e descontraído e no qual eu informava o meu interesse e os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram registradas por meio de um gravador digital e previamente autorizadas pelos sujeitos investigados. Posteriormente as entrevistas foram por mim transcritas e remetidas via e-mail aos sujeitos entrevistados antes do procedimento de análise.

Os dados e informações coletados na investigação são originários de três bases de pesquisa:

- As minhas experiências enquanto professor formador do Cefapro (principalmente da construção do histórico da gênese do documento de política pública da EJA e das formações pensadas e efetivadas pela SEDUC/MT);

- A visão do documento de política pública da EJA;
- A visão dos professores formadores da EJA.

Assim de posse da base empírica deste trabalho de investigação, passei então a construir o quadro de análises compreensivas que constitui o terceiro capítulo desta pesquisa. Entendendo como argumenta Costa (2002), que estas análises são parciais e provisórias, passivas de reformulações e desprovidas de verdades absolutas.

Após o estudo pormenorizado dos dados empíricos que foi marcado por leituras e releituras tomando se o cuidado para não se restringir ao que estava explícito no material, mas com olhar atento nas mensagens implícitas e nas dimensões contraditórias e temas silenciados (LÜDKE e ANDRÉ, 2004), elegi dois grandes eixos de análises:

- A política pública para a Educação de Jovens e Adultos: concepção de sujeito na dimensão sócio-política e pedagógica.
- A formação do formador da EJA: concepção de educação (ser humano, sociedade e conhecimento) e a formação como um movimento dialético na reelaboração da política para a EJA.

Com a eleição dos eixos de análises que direcionam o estudo fez se necessário à construção de um quadro teórico que clarificassem minhas compreensões e sustentasse minhas análises. Com a convicção de que a pesquisa é também um ato político e que nas minhas análises está meu quadro de referências oriundas de minha relação com o outro, logo implicando numa escolha teórica, porque minha “ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens” (ARENDT, 2010, p.235).

E assim, a seguir, explano sobre o referencial teórico que me orienta e concomitantemente guia e subsidia esta investigação.

1.4 A pesquisa bibliográfica

Construir um referencial teórico foi demanda de primeira ordem nesta investigação. De modo que anteriormente a busca dos dados, procurei fundamentos e pressupostos que viessem ao encontro da compreensão da complexidade do objeto de estudo, entendendo que posterior ao trabalho do campo empírico, minha construção teórica continuaria para em seguida se firmar e, se firmado me possibilitasse a elaborar as análises compreensivas a partir do meu ponto de vista e do diálogo com os autores com os quais eu comungo, ou seja,

“interação dialética no ato da reflexão” (FREIRE, 2008a, p.35). Assim, a busca de algumas bases para a formação continuada e de elementos que pudessem ajudar na constituição do trabalho do professor formador da Educação de Jovens e Adultos foram os princípios que nortearam e “sulearam” essa fase da pesquisa.

Colocar os dados coletados ao lado dos elementos teóricos é promover uma relação dialógica. Um exercício de confronto da realidade objetivada por esses dados com o já pensado, revelando-se em práxis. Exercício fundamental de inserção crítica na realidade, ou seja, reflexão e ação que não se faz no isolamento, mas sim na intercomunicação.

É neste diálogo que nascem a possibilidade da proposição de novas explicações e interpretações que podem configurar uma nova perspectiva teórica ou o levantamento de novas questões e ou questionamentos a explorar futuramente (LÜDKE e ANDRÉ, 2004).

De modo que tomo como base o referencial teórico para sustentar as discussões conceituais, de fundamentos e da compreensão interpretativa dos dados coletados para a pesquisa, dentre outros, Freire (2005 2008a/b/c, 2009a/b, 2011); Arendt (2010; 2011); Nóvoa (2009); Arroyo (2006; 2007).

Paulo Freire com seus fundamentos e pressupostos constitui-se como referência em toda a discussão teórica, interpretações e análises desta investigação. Esta opção por dialogar com Freire inicia-se posteriormente ao processo de pesquisa desta dissertação como já relatado anteriormente e, o caminho percorrido durante a construção do referencial teórico fez com que ampliasse a minha compreensão acerca de seus ensinamentos e a confiança nele, no sentido de pensar a educação em favor da transformação da realidade e da liberdade de homens e mulheres.

Ressalto que assim como está escrito no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (2005), ele não pensou ideias, pensou a existência, existência que se instaura numa pedagogia do esforço da práxis humana e, no interior desta, a condução da prática da liberdade, e em se tratando de educadores uma prática docente crítica como proposição de vivência e formação.

Pensar a formação a partir do diálogo com o ideário Freireano é esperançoso, é um exercício de otimismo. Aqui ressalto o pressuposto do reconhecimento do inacabamento do ser. Somos seres históricos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Encontrando-se neste as raízes da educação mesma, uma manifestação exclusivamente humana. Daí que seja a educação um quefazer permanente.

Educação com fins de humanização, educação como prática social que se dá em múltiplos contextos. Envoltas por contradições, tensões e conflitos, mas, de caráter transformador. Capaz de revelar a natureza limitada e inconclusa do ser no seu estar sendo

com os outros e com o mundo. Revelando se assim também, a sua natureza política, por este contínuo movimento de inserção crítica na realidade objetiva, histórica, datada, mas, não fixa e muito menos permanente.

Hannah Arendt apareceu no meu quadro de referências um pouco mais tarde do que os demais autores, de modo que minha compreensão de seu ideário é ainda um tanto limitada e insipiente o que exigiu deste aspirante a pesquisador um esforço redobrado na abstração e percepção crítica de seus fundamentos. Contudo encontrei em Arendt pressupostos fundamentais para expandir o meu olhar sobre a educação e o mundo, de modo que estes pressupostos estão presentes em muitas reflexões e ponderações desta dissertação.

Neste sentido destaco a sua preocupação com a educação comprometida com o mundo comum, um lugar eminentemente humano e humanizante.

E destaco ainda sua compreensão da ação como a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, que se dá sempre em um espaço-entre as pessoas, capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. Portanto, a ação jamais se dá no isolamento, correspondendo à condição humana da pluralidade.

Arendt não teve seu foco de estudo voltado especificamente para a educação, apresentando textos pontuais neste campo, chegando a intitular-se leiga, posto que não se considerasse uma educadora profissional. Contudo além de seu memorável escrito sobre a crise na educação, seus pensamentos acerca dos elementos e das atividades que condicionam a vida humana na Terra tais como, suas reflexões sobre ação, liberdade e política traz contribuições ricas para reflexões profícuas no sentido de uma formação comprometida com a ideia de que é possível um mundo comum, onde todos possam encontrar o seu lugar nele.

Encontro em Antonio Nóvoa pressupostos que fundamentam a formação continuada de professores. O autor defende a formação centrada na escola respaldada pelo trabalho coletivo, recorrendo a certas perspectivas históricas e sociológicas para sugerir algumas mudanças significativas nos projetos e políticas de formação de professores, instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Nóvoa propõe que se devolva a formação de professores aos professores, através de uma prática baseada na investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, ou seja, o professor como pesquisador e sujeito da sua formação. Ele propõe ainda que esta formação seja partilhada com os pares, na perspectiva do trabalho colaborativo, objetivando transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

Com Arroyo busco sustentação para as discussões mais específicas das questões da Educação de Jovens e Adultos. Este autor possui forte comprometimento e ligação com esta

modalidade da educação básica, participando ativamente das atuais discussões da EJA no cenário nacional.

Arroyo chama a atenção para o entendimento da EJA a partir das suas especificidades, enfatizando a necessidade de ver os sujeitos jovens e adultos a partir de suas trajetórias humanas, entendendo que estes são sujeitos sociais e de direito, sujeitos históricos. Portanto, suas trajetórias sociais e escolares truncadas não significam uma paralisação nos tensos processos de constituição de suas demandas mentais, ética, cultural, social, econômica e política. Quando procuram a escola trazem consigo aprendizagens populares de uma vida no mundo.

O educador afirma então que é preciso uma revisão do olhar sobre o público da EJA, para podermos caminhar no sentido de sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida jovem e ou adulta e da especificidade dos sujeitos históricos que vivenciam esses tempos. Para ele só a partir do conhecimento destas especificidades, poderemos pensar os parâmetros para a formação dos educadores de Jovens e Adultos.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

Para melhor compreender a complexidade e amplitude do objeto de pesquisa e na tentativa de se ter um desenho mais completo e diversificado possível e, portanto, mais próximo da realidade objetivada, necessitei então da contribuição de alguns sujeitos para efetivar parte desta investigação.

Com este intuito de se conseguir olhares diversificados sobre o mesmo objeto investigado, fiz inicialmente o convite para serem sujeitos colaboradores cinco professoras formadoras da EJA de cinco Cefapros.

O primeiro critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa foi de acordo com o ingresso no Cefapro através dos seletivos para professores formadores que ocorreram no fim de 2008 e no fim do primeiro semestre de 2009, este critério foi estabelecido, porque trabalhando com este período temporal, têm-se sujeitos com mais tempo de atuação no papel de professor formador da EJA. O segundo critério levado em consideração foi o número de professores formadores presentes nos Cefapros e a disponibilidade e o interesse destes em participar do processo de investigação.

É importante ressaltar que após os seletivos (dos anos de 2008 e 2009) os Cefapros contavam com quinze professores formadores da EJA, sendo que nos Cefapros do polo de

São Felix do Araguaia e no polo de Matupá não houve aprovados nestes seletivos. Do total destes quinze aprovados, três eram homens e doze mulheres. Atualmente (primeiro semestre de 2012) estão presentes nos Cefapros apenas seis destes formadores, um fato que chama a atenção e que merece algumas reflexões as quais faço no próximo capítulo desta dissertação, mais especificamente quando empreendo as análises compreensivas dos dados coletados nas entrevistas. Com este quadro então, investi em cinco professoras formadoras para fazer parte da investigação. Um sexto sujeito não foi considerado, visto ser uma professora formadora do Cefapro/Rondonópolis/MT do qual eu faço parte, assim refletindo, percebi que diante de toda a proximidade que tenho com este sujeito no cotidiano deste Cefapro e também fora dele, o distanciamento necessário para a melhor compreensão do contexto seria talvez, prejudicado.

No período escolhido e oportuno para as entrevista com os cinco sujeitos, uma das professoras formadoras se encontrava impossibilitada de participar, pois estava afastada temporariamente do Cefapro com licença para tratamento de saúde, ficando então a pesquisa com o universo de quatro sujeitos que, gentilmente e colaborativamente entenderam a necessidade da pesquisa e de forma muito desprendida se dispuseram a contribuir com esta investigação.

2 O PROFESSOR, A POLÍTICA E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana. Um trabalho interativo, sobre e com o outro (TARDIF e LESSARD, 2011). Um trabalho extremamente complexo, envolto por textos e contextos singulares da pluralidade humana e ilimitado dentro dos limites da nossa existência. Necessitando de nós professores a constante mobilização de conhecimentos já adquiridos e a construção de novos, numa atitude constante de indagação, de formulação de questões e procura de possibilidades, imprimindo em nossas vidas um permanente processo de aprender.

Paulo Freire (2009a) evidencia o reconhecimento do inacabamento do ser, que somos seres históricos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Para ele aí se encontra as raízes da educação mesma, uma manifestação exclusivamente humana. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Assim compreendo a dimensão e a importância da formação continuada para os profissionais professores como um processo em constante movimento, uma permanente construção, onde o imobilismo e o fixismo não tem lugar.

Contudo, entender e se apropriar desta condição de ser sujeito em permanente aprendizado, e que a formação continuada faz parte da nossa constituição enquanto professor e não como algo imposto, como muitos de nós concebem, não é fácil. Porém, penso que o desenvolvimento da formação continuada na escola, constitui como instância primordial para a superação de parte dos problemas da escola na contemporaneidade e conseqüentemente para o comprometimento com a continuidade dos processos de humanização do mundo, corroborando com o pensamento de Hannah Arendt (2010) que atribui à educação o compromisso com a continuidade do mundo humano, compreendo como Severino (2001, p.145) que “numa sociedade organizada, a educação, prática institucionalizada, deve contribuir para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura”.

Uma educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos (FREIRE, 2009a) exigindo então, que o educador em formação esteja sempre consciente da realidade objetiva do mundo, pois imerso nesta realidade é capaz, porque se move no sentido de desvelá-la e não de tomá-la como realidade pronta e acabada.

Na formação continuada podemos dispor de ferramentas para combater o imobilismo subjetivista que impede a transformação da objetividade da realidade posta. Neste momento

somos capazes de problematizá-la, criticá-la com certo rigor e com outro olhar munirmos de sentido a nossa prática, na luta pela modificação das estruturas que oprimem e impedem os homens e mulheres de serem mais. Extrapolando-se assim as práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, instaurando-se no cotidiano do exercício profissional uma prática pedagógica escolar efetiva (SANTIAGO, 2011). Uma prática pedagógica que assume a responsabilidade com o mundo, alimentada por uma imensa fé nos seres humanos e na utópica possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo (ARENDT, 2010).

Assim sendo, este projeto de formação continuada compromissada com a educação libertadora preconizada por Freire, necessita pautar-se na problematização, ou seja, é pensar sobre a realidade, é aprender a pensar sobre a realidade para poder ensinar a pensar a realidade. Num ciclo dialético de conhecer o conhecimento existente e produzir um conhecimento novo. É a práxis autêntica, como nos afirma Freire (2005, p.42) “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. E à medida que transformamos a realidade novos movimentos de práxis se instauram – pensar o que foi transformado – requerendo de nós novos questionamentos, dúvidas e incertezas que propiciarão a desconstrução e a construção de novos conhecimentos. Para Arendt (2010) os resultados da reflexão são provisórios e experiências diferentes ou novas desafiam a repensar aquilo que já acreditava já ter pensado. Move-se assim a eterna roda do conhecer e aprender permanente, onde a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2008b), um constante movimento individual e coletivo, que nos permite o estar vivo.

Partindo desse pressuposto compreendo que a formação continuada na perspectiva crítica se apresenta como uma saída profícua para os professores comprometidos com o mundo humano. Indo além das questões dos conteúdos disciplinares, extrapolando as questões metodológicas e do fazer pedagógico, sem desconsiderar é claro, estes elementos que constituem também o ser professor, elementos que viabilizam e potencializam as suas ações sobre e com os alunos.

Deste modo, a educação ganha sentido e aqui me remeto a Hannah Arendt quando afirma que pensar é buscar sentido e conseqüentemente me insiro no mundo e junto com os outros homens inventamos o significado das coisas. E aqui ressalto as coisas mesmas que são os objetos da reflexão da formação: a educação e o seu projeto cultural, histórico e social situado e datado (SEVERINO, 2001).

Considera-se desta forma que o professor seja um intelectual (GIROUX, 1997), um protagonista de suas ações coletivas e individuais, sendo capazes de analisar e compreender a sua função social, bem como a importância que a formação continuada tem nesse processo. E aqui vale contar com o pensamento de GAUTHIER (2004, p. 545) a respeito da concepção do trabalho intelectual do professor:

[...] pouco importa a análise que se faz de seu trabalho e em que categoria socioprofissional ele é classificado, o professor sempre fez e sempre fará um trabalho intelectual. Ele é e continuará sendo o portador, aquele que tem a incumbência de veicular, de sustentar e de transmitir o saber e a cultura.

Daí a necessidade da formação do professor assumir um caráter de continuada afirmação e construção da sua profissão. A formação continuada concebida de forma prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, se firma no campo profissional e se coloca em compasso com as mudanças presentes nas escolas e no mundo. E ainda reforça e garante o compromisso da educação com o mundo, processos de ação com o homem e para o homem, princípio fundamental e necessário no trabalho do professor, um trabalho que nunca chega ao fim, porque como nos afirma Arendt (2010, p. 290):

[...] a força do processo de ação nunca se exaure em um único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que suas consequências se multiplicam; o que perdura no domínio dos assuntos humanos são esses processos, e sua perduração é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos quanto o é a perduração da própria humanidade. O motivo pelo qual jamais podemos prever com certeza o resultado e o fim de qualquer ação é simplesmente que a ação não tem fim. O processo de um único ato pode perdurar, literalmente, por todos os tempos até que a própria humanidade tenha chegado ao fim.

Assim o trabalho docente, um trabalho de interações (TARDIF; LESSARD, 2011), sobre e com o outro, mergulhado em características tão originais e particulares que o distingue de todas as outras formas de trabalho se revela para além da escola e do tempo presente, logo entender que estamos sendo no mundo e se por a caminho da educação, vai além do meu comprometimento enquanto profissional. Exige-se um genuíno importar-se com a humanização. Passa pela minha constituição enquanto ser humano inacabado, mas consciente

da minha historicidade e da minha permanente construção e luta pela liberdade de todos os homens.

Nesta perspectiva é que me proponho a discutir nas partes seguintes deste capítulo alguns conceitos e proposituras que julgo basilares e importantes na proposta de formação continuada que ora defendo e afirmo. Logo na primeira parte contextualizo a formação continuada no centro das políticas públicas e das pesquisas acadêmicas na atualidade. Na segunda parte discuto a propositura e pressupostos afirmadores da formação centrada na escola. Na terceira parte atendo-me ao princípio do trabalho coletivo como afirmação da subjetividade humana, um espaço intencional onde apareço ao outro e o outro aparece a mim e, enfim, na quarta parte dialogo acerca da necessidade de a formação continuada possuir uma base teórica consistente como orientativo e sustentáculo para a problematização e transformação da realidade objetiva.

2.1 A formação continuada no contexto das políticas públicas

Pensar a profissão professor dentro da escola é um desafio e pensar esta profissão estabelecendo a ligação com outros contextos é um desafio maior ainda, porém necessário. Entender que o sistema educacional é um componente da administração pública, portanto institucionalizada, é preponderante neste momento atual, haja vista que está na administração a origem das políticas. E nunca vivemos um momento tão impar para os professores, onde a todo tempo se afirma o fracasso da escola e se atribui a seus professores toda a responsabilidade por este quadro.

Assim pensar a educação imersa num processo dialético é mister e emergencial. Se quisermos mudar este quadro, vislumbrar novas possibilidades e assegurar a função primeira da escola – a aprendizagem – garantindo e reforçando o nosso comprometimento com a continuidade do mundo humano.

A escola nas últimas décadas tem estado no centro de muitas discussões, e no bojo destas discussões pouco se fala das reais e profundas mudanças pelas quais todos os setores da sociedade têm passado, transformações acentuadas pelo processo desenfreado da globalização processo este que muda o papel do estado, condiciona nossa maneira de viver e nossa subjetividade através das políticas públicas (STRECK, 2003); pela consolidação do capitalismo e pela difusão dos ideais neoliberais operados principalmente pelos organismos multilaterais reforçando o argumento da diminuição do Estado em favor da auto-regulação das relações através do mercado, com propostas de reformas em todos os campos da

sociedade inclusive da educação, como nos afirma Ball (2002) “uma epidemia sustentada por agentes poderosos”. Ignora-se que a escola é uma extensão da sociedade e que todos estes contextos a envolve, portanto a escola não está longe ou imune a todos estes processos do mundo contemporâneo.

E neste cenário encontramos os professores, com a sua profissão fragilizada, seu papel se liquefazendo e sua identidade em fragmentos. Acredito que pensar a nova identidade (NÓVOA, 2009) possa ser a saída, a reconfiguração da sua função na realidade objetiva da escola, uma instância primordial para a superação dos problemas dos professores e da escola na contemporaneidade.

De certa forma, vale destacar que a formação do professor a partir da década de 1980 e principalmente na década de 1990 passa a ganhar destaque nos cenários políticos internacionais e nacional, (DUSSEL, 2006; FANFANI, 2007; TEDESCO; FANFANI, 2004 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011) influenciada principalmente pelas discussões levantadas pelo bloco dos países capitalistas centrais, oriundas dos índices das avaliações internacionais feitas por seus alunos da educação básica. Levando ao surgimento neste campo, de uma série de estudos feitos por comissões governamentais, cujos resultados desembocaram na afirmação de um diagnóstico de crise da educação pública e apontando a busca de soluções em modelos de mercado, passando-se a dar as instituições escolares tons da iniciativa privada.

No conjunto das conclusões de tais estudos, a formação de professores era apontada como uma das principais causa para o baixo desempenho dos alunos e conseqüentemente pela pouca qualidade na educação (GAUTHIER, 1998). Iniciando se assim uma série de medidas políticas voltadas para formar bons professores. Entretanto esta atribuição da qualidade da educação estreitamente ligada à formação do professor acabou por delegar à classe a responsabilidade do fracasso das políticas educacionais.

Estas proposições ancoradas principalmente pelos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra ganham fôlego na conferência de Jontiem, Tailândia, em 1990, preconizada pela busca da superação dos problemas de acesso e assegurar a permanência de todos os alunos numa escola de boa qualidade. Assim temos ao longo do fim do milênio uma implementação da educação com reformas curriculares, avaliações censitárias, implantação dos sistemas de ciclos e outros. Todas estas mudanças e reformas acabaram por descortinar a fragilidade da formação dos professores (GATTI e NUNES, 2009).

Neste contexto, temos de um lado a qualidade de ensino ofertada aos alunos das escolas públicas e por outro temos a frágil profissionalização do professor que já não contempla as mudanças presentes no seu fazer docente e nos novos modelos organizacionais

das escolas. Nesta perspectiva destaca-se, então, a compreensão da formação continuada pela propositura da profissionalização docente articulada com as questões do fazer docente emergindo assim uma gama de proposições a cerca da formação inicial e continuada de professores que influenciaram fortemente as políticas de formação no Brasil. Nesta direção, vários estudiosos (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2011; MARCELO, 2009; GAUTHIER, 2004) entre outros, evidenciam a necessidade de se repensar a formação de professores diante das novas demandas escolares oriundas das profundas mudanças na sociedade. Para Esteve “a situação atual dos professores, situa-se num processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação” (1999, p. 95).

Logo se faz importante e necessário ao professor compreender as articulações políticas presentes no mundo contemporâneo e que afetam diretamente a sua vida pessoal, profissional e conseqüentemente o seu fazer pedagógico. Ficar alheio a estas mudanças é estar à margem do seu tempo histórico é, portanto, negar a condição de ser inacabado. Porque para o professor estar consciente de tais articulações tão presentes na sociedade e que desembocam constantemente no ambiente escolar e se colocam como desafio no cotidiano, requer dele a permanente elaboração de um posicionamento crítico diante e dentro destas articulações políticas, num exercício constante de estar sendo no mundo como elucidou Paulo Freire.

Estas políticas implementadas principalmente na década de 1990 incidiram fortemente na América Latina, e o Brasil não se ausentou da convocação, aderindo fortemente a estas políticas que instituíam novas bases e direção para a educação nacional. Uma reforma ancorada em princípios como a descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento. Para Beech (2009, p. 35):

A justificativa para uma transformação tão importante se baseou na suposta necessidade da adaptação a “pressões externas”. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais.

Passamos então a sofrer grandes interferências, intervenções e financiamentos de organismos multilaterais tais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico – OCDE, com seus projetos de reforma e transformação da educação. Estes projetos em sua maioria generalistas, abstratos e prescritivos, que não levam em conta as culturas e os contextos do país. Contudo, os efeitos destas propostas das agências multilaterais não tiveram em sua maioria o efeito como planejado e esperado. Para Ball esta é uma condição perfeitamente concebível já que na prática estas políticas são reinterpretadas por diversos agentes. “As políticas não se difundem no vazio. Há circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam a forma como as políticas são entendidas por quem as deveria por em prática” (BEECH, 2009, p. 39).

Nos relatórios produzidos por estas agências a formação do professor era também (como ocorreu nos Estados Unidos, por exemplo, a partir do relatório Uma nação em risco: o imperativo para reforma educacional, 1983) sinalizada como um dos principais motivos para a baixa qualidade da educação no nosso continente. “Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos” (OCDE, 2005, p.12). Recomenda-se nestes relatórios a implementação de programas inovadores voltados para a melhor captação dos professores visto que, a formação até então implantada indicavam resultados sempre aquém do esperado:

[...] é reiteradamente apontado o “baixo impacto” dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes (VAILLANT, 2007; VEZUB, 2005, 2007 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011 p. 11).

Todavia as análises do trabalho docente, encerradas por estes organismos indicam que não se consideram inúmeros fatores extremamente preponderantes nessas situações de implementação de propostas dotadas de abstrações ideológicas e que se confrontam com realidades profundamente diferentes da pensada durante a elaboração das políticas. Segundo Carvalho:

[...] discutir a situação do aproveitamento escolar sem evidenciar todas as variáveis que interferem na prática educativa, é forjar dados preciosos, necessários para entender a problemática da educação no cotidiano escolar, sobretudo no processo de relação ensino e aprendizagem (2005, p. 123).

Resultando em análises de certa forma ilegítimas, pois não se considera nem a leitura da política feita pelos sujeitos que a colocaram em prática e nem o cenário no qual estas políticas foram desenvolvidas, logo as análises dos resultados do anteriormente projetado recheado com grandes expectativas se materializa em mudanças limitadas e pouco expressivas. “Algumas políticas mudam algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos, mas não podem mudar todas” (BALL apud BEECH 2009, p.39).

Assim é necessário pensar como a implantação destas políticas interfere diretamente na vida pessoal do professor e do seu quefazer pedagógico. Pensar que estas propostas de reforma da educação desencadeiam processos de desconstrução e reconstrução de identidades, que vão além da mudança de atitudes e da forma de trabalhar. A reforma não se prende simplesmente aos sujeitos destinatários. Estas reformas mexem também, com crenças, valores, ideologias, com seu jeito de ser e estar no mundo em fim, promove-se rupturas na cultura do sujeito. E estas rupturas geralmente se constituem em espaços de luta e de poder. De um lado a nova política abstrata ideologicamente e de outro o professor com suas concepções já consolidadas no seu espaço de trabalho e de relações, sua cultura. Nesta perspectiva, Streck (2003) sugere que a relação entre cultura e poder não é um processo uniforme. Cada cultura cria suas formas de convivência no mundo, fazendo adaptações e criando mecanismos de resistência.

Os objetivos propostos por uma determinada política dificilmente serão alcançados em sua totalidade justamente porque como afirma Freire (2005, p. 41) “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não pode ser dicotomizadas”. Assim sendo, os objetivos da política diante da realidade objetiva sofre ação do sujeito professor, essas ações impregnadas de subjetividade (ou pura subjetividade) vão transformando a realidade, produzindo uma nova realidade objetivada. E nem sempre (ou nunca) esta realidade transformada está em consonância com as propostas do projeto político proposto. Revelando cenários diferentes do pensado, de onde resultam afirmações duras e mascaradas em relação ao trabalho do professor. Ignorando toda a carga subjetiva do professor e os contextos no qual ele está imerso produzindo assim análises contraditórias, sem criticidade. Desta forma “é impossível à inserção crítica, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade” (FREIRE, 2005, p. 43).

Não ignoro a importância deste movimento de reforma da educação desencadeado nos anos de 1990, entendo que era necessário pensar e introduzir novas medidas educacionais no Brasil a fim de superar muitas contradições presentes em nosso sistema educacional, que era caracterizado por modelos extremamente tecnicistas e excludentes. Contudo, contesto,

questiono a forma como estas reformas foram propostas e inseridas nas escolas e a forma como são avaliados os seus resultados. Contesto porque, na maioria das vezes negou-se a participação na elaboração destas propostas de reforma da educação, dos principais atores que as praticam. E contesto ainda, porque envolto nestas políticas estão os ideais genuinamente neoliberais suprimindo a face progressista da educação, marcando um retorno a teses positivistas/pragmáticas no campo educacional (FREITAS, 2004). Percebo nestes projetos políticos prescritivos que se retirou a ênfase nas discussões sobre concepções de educação e sobre as finalidades da educação.

Para Freitas (2004) a educação, neste contexto, passou a ser encarada como serviço e não mais como um direito, e como serviço a escola perde o status de instituição e se insere como organização. Conforme Chauí (apud FREITAS, 2004):

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (...) A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (2003, p. 148)

Nestes parâmetros, a escola perde sua configuração local e passa a operar com uma gama de preceitos e pressupostos macros o que implica muitas vezes em desconsiderar características próprias do contexto no qual está inserida. Correndo o risco de se distanciar de seus ideais genuínos concebidos e balizados por situações e circunstâncias próprias da sua comunidade educativa.

Não desconsidero a importância do estabelecimento de conexões entre o local e o global, pelo contrário ressalto a riqueza destas articulações, no entanto importo-me com as condições impostas nestas articulações. Condições estas nem sempre pautadas na

dialogicidade e quase sempre impregnadas de um caráter formador para a submissão, atuando paternalisticamente e ocultando o debate sobre as finalidades da educação.

Desconfigurada desta maneira a educação deixa de ser um ato político como preconiza Paulo Freire, os projetos políticos passam a determinar o homem, e por isso minimizado, cerceado e acomodado sacrifica a sua capacidade criadora. Indo em direção contrária da real finalidade da educação libertadora, porque,

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2011, p. 34).

Na escola como organização, a eficácia e sucesso são inteiramente dependentes da particularidade dos sujeitos, cada um com seu papel bem definido como, por exemplo, o professor para ensinar e o aluno para aprender. Perde-se uma das finalidades fundamentais da educação, que pauta das relações, da minha constituição a partir do outro, da necessidade do estar junto reafirmando a nossa condição de seres dotados de subjetividade. Uma busca permanente que não se dá no ato solitário e muito menos no espaço da competição, como confirma Freire (2011, p.34) “esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos”. Esta busca se faz no estar junto, em comunhão com outras consciências, reafirmando deste modo a nossa subjetividade, estreitando as relações no espaço escolar e confirmando o compromisso da escola para que todos os homens sejam mais.

Portanto no paradigma da escola como organização rompe-se com os ideais de comunhão e busca. Instauram-se as práticas determinadas e instrumentalistas. Neste panorama de mudanças que provocaram o desmantelamento da face social do Estado argumenta FRIGOTTO (2011, p. 240) “a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”. Uma educação com práticas que impedem as articulações sociais e políticas, levando a implantação de estratégias individuais e que sinalizam os fins pra determinados objetivos previamente estabelecidos impedindo, a problematização, a descoberta, à transformação e a autenticidade. Fatores fundamentais no desenvolvimento de uma qualidade sociocultural para todos no espaço da escola e do mundo.

A escola é uma instituição social e histórica dotada de mobilidade social e política, porque ao mesmo tempo em que integra a sociedade civil, faz parte da sociedade política. Logo a educação não é neutra, deste modo exige de todos envolvidos no processo educativo, a

conscientização, condição necessária para o verdadeiro compromisso com o projeto educativo. Um projeto libertador, para além da escolarização, compromissado com a vida do sujeito em sua totalidade. Neste sentido, Arendt chama-nos a atenção para compreendermos que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2011, p. 223).

A escola um espaço integrante da totalidade da organização social e, por conseguinte sofre influências indiretas e diretas dos vários setores organizacionais. Deste modo, a escola tem servido e se tornado um espaço oportuno, através da política pedagógica, de reprodução das ideologias da classe dominante (CARVALHO, 2005). Esta reprodução como já evidenciei anteriormente tem marcado fortemente a trajetória das escolas no Brasil nas últimas décadas, necessitando então do educador clareza sobre os reais determinantes que têm operado na configuração da escola e perpassado pelo seu o fazer pedagógico. Neste sentido Carvalho (2005, p. 133) afirma: “é indispensável que o educador desenvolva, de maneira simultânea, uma prática pedagógica crítica e construtiva que permita ao estudante aprender, a prender a desvendar o tecido social que o cerca”.

Faz-se necessário a compreensão de que a escola não é uma ilha e que nesta sociedade dita globalizada, as influências que ela sofre, tem se tornando mais evidentes e incisivas. Provocando mudanças intensas e para além das aparências. Resultando em alterações substanciais no trabalho do professor e de maneira mais ampla no sistema educacional por inteiro. Neste cenário percebo que as políticas implementadas na educação e as próprias transformações no cenário global têm instaurado na vida docente novas formas de ser e de agir, para Ball (2011, p. 31) “a atual forma do Estado, a forma da sociedade civil e a forma das relações entre ambos envolvem radicalmente novas tecnologias políticas (...) a constituição de uma nova subjetividade”.

As políticas de reforma educacional introduzem novas estruturas e incentivos, mas por outro lado trazem também novas formas de relações, culturas e valores. Consta o estabelecimento de programas com tecnologias políticas visando à re-formação de relações e subjetividade, e as formas de uma nova ou re-inventada disciplina, à qual isso dá origem. Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores (BALL, 2002). Dentre as tecnologias políticas destaco a performatividade cuja ação tem promovido mudanças profundas no que significa ser professor. Entende-se por performatividade uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais e ou

organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção (BALL, 2002).

Assim para além da performatividade, pela busca dos melhores índices de desempenhos, medidos pelas avaliações externas e institucionais, o professor também se vê na difícil tarefa de reconstruir a sua identidade, já que a performatividade a torna vazia, o deixa sem saber como fazer aquilo que sabia fazer. Entendendo que a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos (MARCELO, 2009).

No conjunto, as políticas educacionais mudaram e ainda estão promovendo alterações nas escolas e na vida dos professores, contudo é preciso seguir em frente, pois as escolas resistem e carecem de novos educadores que sejam capazes não de se adaptar a estes cenários, mas de indignar-se, capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, ultrapassando a esfera da simples apreensão dos fatos e chegando a uma esfera crítica onde o homem assume uma posição epistemológica. O compromisso de assumir a escola enquanto prática social, um compromisso histórico. Neste sentido ensina Freire (2008a, p.30) a “inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece”.

Um educador constituído enquanto sujeito político, condição indispensável, como nos ensina Gramsci (apud GIROUX, 1997) para mudar um determinado panorama ideológico. O tempo presente então requer um educador capaz de uma práxis constante, levando sempre o desvelar da realidade o que implica diretamente com o seu importar-se com, o seu estar sendo no mundo, mundo este que, portanto não está pronto e acabado. E nesta sociedade contemporânea marcada fortemente pelo ideário neoliberal este comprometer-se com o mundo torna-se imperativo na ação educativa, uma tentativa de rompimento com as forças prepotentes que historicamente tem delimitado (se não definido) a educação neste país.

Entendo a dificuldade de se trabalhar neste contexto de educação guiada por princípios mercantis, com pouca autonomia e organização docente, com processos pedagógicos desenvolvidos mediante a pedagogia de resultados, caracterizando assim talvez, um tempo de crise na educação, contudo entendo que se quisermos dar um salto qualitativo na educação precisamos conhecer estas políticas implantadas e os mecanismos pelos quais elas operam. E aqui me remeto a Hannah Arendt quando diz que a crise é a oportunidade para a dilaceração das fachadas e obliteração dos preconceitos. Obrigando-nos a voltar às questões mesmas e exigindo respostas velhas ou novas. Logo, “uma crise só se torna um desastre quando

respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2011, p.223).

Penso que compreendendo as dinâmicas que movem as políticas e a maneira como estas têm afetado diretamente o contexto escolar, social e econômico, numa compreensão de todas as suas dimensões, e assumindo o compromisso de agir e refletir sobre a realidade objetivada podemos romper com estes modelos políticos que desumaniza a escola e o mundo, ou seja, como afirma Freire (2011, p.19) “ é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”. Neste saber-se no mundo o trabalho docente não se furta a real finalidade da educação que aqui assumo como humanizadora corroborando com Paulo Freire.

E no ato de discernir, porque existe e não só vive (FREIRE, 2008b) o professor pode criar, recriar e decidir espaços e tempos no ambiente escolar que reformulem estas formas autoritárias de políticas educacionais que tão fortemente tem marcado o cenário nacional, não deixando deste modo se dominar pela força prepotente de certos organismos fazedores destas políticas, e nesse movimento reforça a condição da educação enquanto um ato político, ou seja, o professor integra ao contexto, não estando apenas nele, e não simplesmente se adaptando.

Percebo que estamos vivendo um momento mais oportuno para a formação do professor bem diferente dos anos de 1980 e 1990 quando se deu a instauração da crise do Estado neoliberal. Estou mais esperançoso em relação às políticas propostas para a formação, atualmente descortina-se um novo cenário conforme Santiago (2011, p.7) “o Estado retoma o papel de sujeito conceitor e condutor de políticas no campo...”, porém ressalto que o novo ainda está misturado com concepções tradicionais de formação continuada (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

É aí que o professor necessita se afirmar e ocupar o seu lugar de direito diante deste novo, consciente da condição do inacabamento do ser, sujeito da sua própria formação. Um tempo propício à criação e recriação, mobilização e não a acomodação, negar a prescrição, porque como afirma Freire (2008b, p. 51) “quando se julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se”.

Este senso de responsabilidade pela própria formação diante das políticas massificadoras revela uma condição importante para a superação da realidade a partir da crítica do existente, possibilidades de mudança e a constituição de novas condições para a educação. Entendendo que a formação do professor também é uma prática educativa e como

tal é complexa, abrangente e profunda em sua finalidade. Uma prática permanente, já que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece a mesma, se renovando continuamente (ARENDT, 2011).

Para além do comprometimento do educador é necessário ver também, que a educação está incluída em um conjunto de mudanças de teor social, econômico e político mais amplo e geral de modo que não cabe atribuir à escola, toda a responsabilidade pela qualidade da educação. Neste sentido alerta Ball (2011, p. 43) “pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios”. Partindo dessa proposição faço a crítica também aos fomentadores das políticas educacionais que falham ao não considerar – acredito propositadamente – os contextos múltiplos influenciadores diretos, nos resultados oriundos das políticas desenvolvidas para a educação.

2.2 A escola como lócus da formação - a formação centrada na escola

Uma escola que dialoga com ela mesma. Com esta premissa defendo a formação centrada na escola. Compreendendo a escola como espaço onde se dá o ensino, a aprendizagem, a reflexão, os problemas e as soluções, a criação, a recriação e a sistematização da experiência de cada sujeito que participa do processo educativo (CARVALHO, 2005). Um lugar que diz sobre a vida, que questiona a vida, que reinventa a vida, um lugar onde se vive. “O espaço escolar está cheio de vivências” (FREITAS, 2010 p.59) deste modo entendo que a escola é um dos lugares onde se dá a formação humana e as práticas sociais indo muito mais além dos conteúdos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino.

Com esta visão as práticas educativas no cotidiano escolar necessitam ser permanentemente refletidas já que a escola com seu caráter de formação humana conduz o estudante no caminho do conhecimento, a fim de que ele possa compreender o ser humano como ser social e histórico e ainda desenvolvendo sua capacidade crítica e seu comprometimento com a continuidade do mundo humano.

Tudo isso se constitui em conteúdo para a formação do professor. Por isso mesmo uma formação centrada na escola, logo nos seres humanos que estão nela e nas coisas que são dela e do mundo. A educação, como formação, como processo de busca de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, num constante movimento que integra a existência humana, caracterizando o nosso ser mais.

A escola espaço marcado e legitimado para a educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Espaço de aprender para quem aprende, mas também para quem ensina. Neste sentido afirma Canário (1998, p.9):

A escola é habitualmente pensada como o lugar que os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

A escola revela e propõe a afirmação do nosso compromisso diante do mundo, nas palavras de Arendt (2011, p.247) “a educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele...”. Assim a formação sobre a escola e com a escola mostra-se uma opção fundamental para a práxis, evidenciando a responsabilidade do professor com a prática educativa. Toma-se o conhecimento como produção social, resultante da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura (FREIRE, 2009), marcado pela dinâmica de uma permanente produção e reelaboração do conhecimento. Já que a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo, o pensar não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas (ALMEIDA, 2011), ele se configura num processo, num aprender e construir permanente. Todavia, a formação centrada na escola é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da profissão docente.

A formação centrada na escola pode proporcionar ao professor oportunidade para dar sentido àquilo que faz indo além da transmissão de conhecimentos, ele pode através da formação selecionar, organizar e interpretar as informações produzindo novos conhecimentos a partir de seu próprio contexto. A práxis efetiva, o desafio de repensar aquilo que acreditava ter pensado. O pensamento é a “preparação indispensável na decisão do que será e da avaliação do que não é mais” (ARENDT apud ALMEIDA, 2011, p.154), caracterizando uma prática permanente.

Na formação o professor pode compreender a escola e seus contextos e refletir sobre o seu lugar enquanto educador. A otimização do potencial do contexto de trabalho passa a ser o eixo estruturante do percurso formativo, as situações vividas pelo professor no cotidiano escolar como conteúdo para a reflexão num sentido mais amplo fazendo as devidas conexões com outros ambientes que influenciam e atuam dentro da escola. Nesta concepção a formação deixa de ser exclusivamente individual e passa a se atribuir interações entre os pares no seio

do trabalho, reforçando a coletividade e provocando consequentemente mudanças na instituição escolar. O professor se assume enquanto produtor da sua profissão e emerge a necessidade de mudança no contexto que ele intervém, neste sentido afirma NÓVOA (1991, p.17):

Da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

O autor adverte que a formação do professor deve ser concebida como apenas um dos componentes propulsores da mudança, exigindo-se articulação com outros setores ligados a educação, logo a formação não é uma condição prévia da mudança. Desta forma a formação se faz durante a mudança em conjunto com todos os setores relacionados à escola e seus projetos, onde todos e não só o professor luta pela transformação da realidade. A mudança se configura na práxis. Logo, “é esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrada na escola” (NÓVOA, 1991, p.17).

A formação centrada na escola coloca a instituição com seus problemas e desafios como a pauta principal para o diálogo por todos os professores num compromisso individual e coletivo. As dificuldades do cotidiano escolar bem como os problemas e as configurações da realidade atual dos contextos que permeiam a escola são os conteúdos presentes na formação. Portanto, entender que é preciso pensar a formação na escola para além das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos disciplinares ensinados aos alunos. Pensar a escola inserida na sociedade e a sociedade inserida na escola uma vez que a prática educativa sempre ocorre em um determinado contexto social e histórico. A formação como espaço de pensar no quefazer pedagógico, mas também espaço de reflexão e ação sobre o mundo. A formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como motora do estabelecimento de novas perspectivas relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2009).

Compreendo que para além da permanente busca do domínio de conteúdos disciplinares, a formação deve proporcionar tempo e espaço na escola para o professor assumir o ato educativo com toda a sua complexidade, a afirmação da sua responsabilidade social e política e ainda para entender as transformações que vão surgindo ao longo do

percurso escolar, da sua vida e dos seus alunos, percebendo-se e tomando consciência de seu estar sendo no mundo. Como enfatiza Paulo Freire (2009a, p.39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Essa reflexão não se limita ao cotidiano escolar, mas como afirma Imbernón (2009, p.40) “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

Deste modo quando defendo a formação centrada na escola não pretendo limitar a formação continuada somente as questões de dimensão didáticas pedagógicas que envolvem a ação docente. Pelo contrário compreendo que a formação continuada tem um caráter muito amplo e abrangente e que deve contribuir para estabelecer o diálogo das questões intelectuais com a realidade social que está dentro e fora da escola. A nossa compreensão está em conformidade com o pensamento de Gadotti (2003, p. 32) quando afirma que “a formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar”.

Em se tratando da formação de professores é preciso um projeto de formação, base teórica que sustentará a construção de estratégias, bem como a organização de espaços formativos na escola. Entendo que a escola é um espaço formador principalmente por sua natureza educativa e seus objetivos de mediar na construção de conhecimentos. Para Imbernón (2009, p.80),

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação.

Nesta perspectiva a política de formação necessita dar apoio à formação desenvolvida na escola, oferecendo condições para criar espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Neste sentido, afirma Imbernón (2009, p. 81) “a instituição educacional é vista como nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. Assim compreender a instituição escolar como um espaço de formação continuada requer entendimentos diferenciados de: formação continuada, espaços e tempos na instituição escolar, gestão e gestão da formação de professores, pesquisa e

valorização dos conhecimentos, aprendizagem e aprendizagem de adultos e formação de formadores de professores (PRADO, 2008).

Com a formação na escola insere-se o ideário de trabalho coletivo e colaborativo, permite-se conhecer outras experiências, confrontar os conhecimentos restritos com os universalmente sistematizados e atualizar os saberes específicos, gerar redes de experiências, socializar conhecimentos, ampliar as relações, mais uma face da democratização da escola. Como nos coloca Prado (2008) constituir a instituição escolar em um espaço de trabalho coletivo e de participação colaborativa, de compreensão da bagagem de conhecimentos teórico-práticos que cada professor e o coletivo têm, de considerar as experiências dos docentes, em sua formação continuada. A escola como centro da práxis autêntica, unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009).

Essa concepção de formação centrada na escola se constitui também numa forma de negação aos modelos prontos que são concebidos por pessoas e organismos externos a escola. Modelos artificiais que teima em entrar no espaço escolar desconsiderando seus sujeitos e seus contextos, enquadrando todos e tudo no formato no qual o modelo foi pensado, uma nítida ideia de uniformização e controle. A formação centrada na escola não deve desconsiderar a ajudar externa, mas negar simplesmente qualquer condição que queira desconsiderar a sua posição de protagonista da formação crítica que potencializa o desenvolvimento da educação de qualidade social. Neste formato de formação o professor é sujeito da sua construção profissional e pessoal, é responsável por si e pelo coletivo da escola num efetivo comprometimento com os projetos da escola, a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola (NÓVOA, 1991).

Quando defendo a formação centrada na escola não quero torná-la fechada para a comunidade externa, o que proponho é uma discussão a partir da escola mesma, caracterizando um movimento dialético de busca de conhecimento e novas possibilidades dentro de sua realidade e estabelecendo conexões com os outros contextos que apesar de externos incidem fortemente na vida presente da escola. A abertura da escola para ela mesma e para o restante da sociedade, um permanente diálogo na tentativa de assumir o que é seu e no esforço de transformar o mundo para além de seus muros.

Compreendo que a escola necessita de ajuda externa para melhor entender as suas questões internas. Um olhar diferente pode suscitar outras questões que não aparecem tão nitidamente para os envolvidos diretos. Porém ressalto que estas discussões devem ser levadas a cabo pelo grupo de professores dentro do espaço escolar considerando os olhares de

todas as experiências individuais e do coletivo, suas crenças e valores pessoais e da comunidade escolar. Nessa condição a ajuda e ou assessoramento não chegam prontos, a escola se coloca com seus problemas, dificuldades, fragilidades, necessidades e sonhos e juntos se propõem um formato de formação que possibilite a construção de respostas para as necessidades apontadas, um trabalho na e com a escola, como afirma Gadotti (2003, p.33) “o agente protagonista é o profissional da escola. O assessor, como guia e mediador entre iguais”.

Esta perspectiva da formação centrada na escola se diferencia das outras formas a partir de algumas exigências que ela faz em face ao projeto que reivindica e propõe. Dentre estas exigências aqui destaco duas: a problematização da realidade e a abertura ao diálogo. Deste modo a Pedagogia de Paulo Freire se mostra como um importante auxílio e suporte, norteando e suleando todo o projeto de formação. Encontramos em Paulo Freire aportes para a reflexão e para as vivências, estâncias fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor no qual ele se faz sujeito da sua própria formação e ainda contribui para a construção e reconstrução de seus pares, uma vez que os momentos de formação se dão em um espaço coletivo de produção e socialização na escola.

Na pedagogia preconizada por Freire, temos uma educação pautada na busca e na vocação ontológica do humanizar-se, que luta pela emancipação permanente dos seres humanos e conseqüentemente pela sua libertação. Nestes fundamentos penso estar à essência que substancia a formação, a escola como lócus problematizador do mundo onde o diálogo é condição primeira para a ação transformadora dos sujeitos professores (e também dos sujeitos educandos), a busca do ser mais que não se dá no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires (FREIRE, 2009b).

A concepção problematizadora da educação torna-se exigência da formação do professor como conteúdo programático e prática docente. A ação docente é proposta como o problema, incidência direta em seu ato cognoscente superando a percepção ingênua da realidade e seu fatalismo, encontrado deste modo, uma nova percepção da realidade.

E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2009, p.85).

Nesta concepção de formação que permite a problematização e o professor como sujeito do seu próprio movimento, conduz a escola para a superação da falsa consciência do mundo. Coloca a escola como um lugar de prática social, lugar de encontro de homens e mulheres comprometidos com um permanente quefazer humanista e libertador.

2.3 Base teórica para a formação continuada

A educação concebida como ato político proclama ao professor a necessidade da formação continuada, pois somente num processo de permanente aprender podemos refletir sobre a realidade objetiva do mundo e a partir de seu desvelamento compreender os meandros da sociedade atual que passam pela escola. O pensar a prática como exercício diário e vital para o professor no exercício de sua profissão e para assegurar o comprometimento da educação com os ideais de libertação de todos os seres humanos. Para Severino (2001, p.145) “a formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação”. Isto porque a ação docente do professor está alicerçada na sua concepção de educação, sociedade, mundo e de ser humano.

Neste sentido, entendo que no exercício da profissão docente o conhecimento se configura de forma extremamente dinâmica e que se desenvolve ao longo da carreira profissional e perpassando de maneira indissociável pelo seu desenvolvimento pessoal, assim anoro em Antonio Nóvoa (2009, p.38) quando diz “que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Com esta afirmação reforça-se a ideia do sujeito professor inteiro, na dimensão que o trabalho docente ultrapassa as fronteiras do ensino do conhecimento sistematizado, evidencia-se o comprometer-se do professor com o outro, numa perspectiva da constituição da educação pela luta do espaço comum no mundo.

Deste modo, esta dimensão da docência implica ao professor a busca pelo conhecimento em consonância com sua concepção de educação constituída a partir da sua formação teórico pedagógica, de suas crenças e valores, do seu contexto e também do contexto em que vai se desenvolver a sua prática educativa. Assim nesta perspectiva afirma Carvalho (2005, p.17):

Entende-se que a prática pedagógica do educador é uma atividade “sintética”, uma totalização ativa de todo um contexto social. A prática docente é uma construção em potencial, porém a sua profunda compreensão

depende da interação que o educador estabelece com a teoria da educação e diálogo com o contexto histórico de seu tempo.

É o professor que, com seus saberes docentes oriundos de sua práxis cotidiana que vai apontar possibilidades para a clarificação e melhor compreensão da realidade objetiva, levando-se em consideração os limites de atuação da educação escolar.

Assim, é fundamental para o professor, uma base teórica para ancorar e sulevar a sua prática pedagógica. O conhecer e o desenvolver de uma teoria que ofereça referenciais para uma educação rebeladora da alienação, pautada no diálogo e na busca da consciência crítica, enquanto instrumento para a transformação da sociedade.

Portanto compreender que o professor é um profissional do conhecimento e que o conhecimento e o saber têm legitimado a sua profissão e justificado o seu trabalho ao longo do tempo, é fundamental. Assim sendo é imprescindível ao professor o seu convencimento da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009). Evidenciando deste modo a intrínseca relação entre conhecimento, aprendizagem e ensinagem.

Com esta dimensão temos o ensino como um trabalho exigente que integra um compromisso autêntico e profundo do ser professor. Nas palavras de Paulo Freire (2009a, p.24) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”. Ou seja, o trabalho do professor está imerso em um universo de questões muito maiores do que puramente a transmissão dos saberes disciplinares, no trabalho docente está expressa explícita ou implicitamente a sua compreensão de mundo, opção política e posição pedagógica, sendo o professor um sujeito histórico-social que ora é mediador do conhecimento historicamente construído pela humanidade e ora é aprendiz (CARVALHO, 2005).

Nesta perspectiva do trabalho docente como um trabalho do conhecimento, compreendo que, o professor deve ser um estudioso, numa dimensão em que “ensinar inexiste sem aprender” (FREIRE, 2009a, p.23), de modo que os estudos envolvendo necessariamente a sua prática, conclamam a construção de uma base teórica sólida na qual seus saberes se confirmam, se modificam ou se ampliam e que estes estudos propiciem fundamentalmente a reflexão crítica sobre a prática na busca da superação da dicotomia teoria e prática. Colocando o professor numa prática formadora, condição indispensável no trabalho docente, alimentando-o de subsídios fortalecedores de sua ação educativa e também instaurando no

exercício da docência a condição necessária para a apropriação e produção de conhecimento. Logo a formação associada a uma teoria que legitima a sua prática torna-se primordial, nesta perspectiva afirma Imbernón (2009, p. 59):

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Entendo que não é qualquer teoria que pode auxiliar o professor na construção de sua profissão e na transformação da realidade objetiva da escola, de modo que defendo a teoria que promova a análise crítica do seu trabalho, da escola e da sociedade e, sobretudo que assuma o compromisso de que a escola, enquanto prática social ocupa lugar fundamental no processo de formação integral do educando (CARVALHO, 2005). Desta forma encontro na teoria crítica na educação pressupostos ricos que possibilitam a consolidação da docência em um ato de comprometimento, de libertação de todos os seres humanos.

Penso que quem faz educação, faz escolhas em relação ao mundo, e para o mundo, estas escolhas são fundamentais. Como ensina Freire (2009, p. 109) “a educação é especificidade humana, um ato de intervenção no mundo”. Desta maneira o professor ao escolher e reelaborar uma teoria coloca-se a diante do mundo, com suas devidas escolhas. Entendo que estas escolhas não são puramente individuais de cada professor. O que está em jogo são os sujeitos e o mundo comum, assim devem ser escolhas não acertadas, mas fruto de uma consciente reflexão, de uma práxis autêntica, se assim esperamos que a educação possa contribuir para a liberdade, para a capacidade de ação do professor e do aluno e para a continuidade do mundo.

Embora não exista um conjunto homogêneo de ideias na teoria crítica, eu a enxergo e a considero em muitos de seus princípios como uma pedagogia central e fundante para substanciar a prática do professor, considerando fundamentalmente que esta teoria radical fortalece aqueles sem poder e transformam desigualdades e injustiças sociais presentes na realidade, ou seja, se revela num comprometimento irrevogável com os oprimidos (MCLAREN, 1997). Deste ponto entendo que o trabalho do professor subsidiado por este corpo teórico se mostra em possibilidades de transformação da educação escolar para além da escolarização, onde o trabalho sobre e com as questões sociais precedem as questões técnicas e sistematizadas.

Exigindo deste modo um constante exercício de estudo e de reflexão sobre a política, a cultura e a economia, fatores fundamentais da vida em sociedade e que incidem fortemente na escola e no trabalho docente, requerendo do professor conhecimento claro acerca destes fatores e a capacidade de estabelecer as devidas relações com as questões didático pedagógicas, evidenciando então “uma pedagogia crítica/revolucionária, guiada pelo imperativo da luta de classes e por uma filosofia de práxis” (MCLAREN, 2009, p. 182). Logo o professor amplia, constrói e enriquece a sua prática, consolidando se como profissional do conhecimento e ainda garantindo e reforçando o compromisso da educação com a transformação da vida das pessoas e com a continuidade do mundo humano.

2.4 O trabalho coletivo

Compreendo a docência como um modo fundamental da interação humana, um trabalho interativo sobre e com o outro (TARDIF, LESSARD, 2011), onde a todo tempo o professor, um ser humano, trabalha com outro ser humano, ou seja, uma prática social no espaço escolar, lugar de construção coletiva de conhecimento. Assim pensar a ação docente me leva a pensar o trabalho de forma colaborativa, a coletividade presente em todas as ações do professor.

Acredito que o trabalho coletivo é um dos pontos fundamentais para a construção de um bom professor e aqui destaco o pensamento de Arendt (2010, p. 235) afirmado que a “ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir” é, portanto no espaço e tempo entre os pares que as trocas de saberes irão promover a elaboração de saberes para o enfrentamento dos problemas no contexto escolar (NÓVOA, 2009).

Neste formato de trabalho coletivo e colaborativo, permite-se conhecer outras experiências, confrontar os conhecimentos restritos com os universalmente sistematizados, atualizar os saberes específicos, gerar redes de experiências, socializar conhecimentos, ampliar as relações, mais uma face da democratização da escola. Como coloca Prado (2008) constituir a instituição escolar em um espaço de trabalho coletivo e de participação colaborativa, de compreensão da bagagem de conhecimentos teórico-práticos que cada professor e o coletivo têm, de considerar as experiências dos docentes, em sua formação continuada.

Quando defendo a formação centrada na escola como um espaço para a escola discutir com ela mesma, logo a coletividade se faz base fundante desta proposta de formação, compreendo-a também uma maneira de promover a intervenção conjunta nos projetos

educativos da mesma, promovendo aprendizagens e assegurando deste modo a educação como uma prática social e também firmando a no contexto de movimentos pedagógicos que a liga a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2007).

O trabalho na dimensão da coletividade reflete a nossa condição de seres dotados de subjetividade, de seres de relações. Seres que se comunicam e se constroem a partir do outro e com o outro “somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (FREIRE, 2011, p.95), evidenciando-se assim a nossa condição social, o nosso estar vivo. Neste sentido destaco Hannah Arendt (2010, p.5) “os homens no plural, isto é, os homens na medida em que vivem se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos”.

A escola na perspectiva de um lugar para a formação de professores pode transformar a experiência coletiva em conhecimento (NÓVOA, 2009), a partir da análise partilhada das práticas individuais, reflexão da ação docente individual e coletiva, uma prática sistematizada e permanente, constituindo-se a práxis que para Arendt (2010) somente na práxis podemos estabelecer e manter o domínio dos assuntos humanos. Consolida-se desta forma a escola como um espaço de produção e socialização do conhecimento.

O exercício de pensar coletivamente a prática revela se em ação e aqui assumo ação como sendo a “única atividade que ocorre diretamente entre homens” (ARENDT, 2010, p.8). A ação evidencia a nossa natureza política e, portanto social. A ação nos liga naquilo que nos difere dos outros seres, a nossa capacidade de dialogar, defendida por Paulo Freire não só como uma qualidade do modo humano de existir e agir, mas também como condição desse modo, ou seja, é o que torna humano o homem.

A dialogicidade empregada no trabalho coletivo, efetiva à comunicação em detrimento ao isolamento, em vez do individualismo, a colaboração. Desenvolve-se um paradigma colaborativo entre os professores, que para além de uma estratégia de gestão, instaura-se a colaboração como uma filosofia de trabalho (IMBERNÓN, 2009). Esta concepção de formação reforça a nossa condição de sujeitos dotados de subjetividade e aparelhados para a comunicação. Onde o diálogo coletivo é o caminho indispensável para que haja a reflexão que leva a transformação das pessoas e da escola. Neste sentido nos ensina Paulo Freire (2011) quando diz que o trabalhador social humanista terá seu trabalho um tanto mais verdadeiro quanto mais real forem a sua ação e a sua reflexão, com a ação e a reflexão dos homens com quem está em comunhão, colaboração e convivência.

Para Antonio Nóvoa (1999) é necessário a instauração de culturas e rotinas profissionais que integram a dimensão colaborativa entre os professores, uma maneira de

emergir na escola o professor como um ator coletivo de representações comuns, capaz de criar rotinas partilhadas de ação, de espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada, “trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores”. (NÓVOA, 1999, p.12)

Deste modo a formação no coletivo reaviva ou fortalece aquilo que sempre é, e será dos humanos, a nossa capacidade de se relacionar com o outro e consequentemente nos completar e criar os laços de pertencimento a um grupo, onde encontro os iguais e não me sinto vazio, e isso é que dá o verdadeiro sentido da existência (CARVALHO, 2012).

A nossa condição de ser político requer a nossa ação na coletividade, nos expulsa da vida privada e nos coloca no público, constituindo-se assim a face da nossa ação social, a própria vida. De acordo com Hannah Arendt:

Viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, estar privado de coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana: estar privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida (ARENDT, 2010, p.71).

Pelo diálogo pronunciamos o mundo. É o encontro de homens e mulheres para ser mais, é o pensar juntos sobre e com a realidade. E este estar juntos na escola sobre a forma do trabalho coletivo pode ser considerado como uma real possibilidade de formação docente. Onde o desenvolvimento pessoal e profissional passam pela cultura da solidariedade, alteridade e reciprocidade, valores que somente podem ser evidenciados no diálogo e que só podem ser vividos por aqueles que realmente se comprometem com a transformação e o desenvolvimento do mundo humano. Para Paulo Freire (2005, p. 91) “o diálogo é uma exigência existencial... é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. O diálogo como essência para a construção do conhecimento a partir da ação e reflexão sobre e com o outro e com o mundo.

Assim a formação docente passa necessariamente pela efetivação e consolidação do trabalho coletivo, faz parte da nossa ação e, portanto da nossa constituição social. Na coletividade optamos pela prática de abertura ao outro, processo capaz de gerar o pensamento crítico, experiência fundamental do saber se inacabado. A confirmação da necessidade do educar-se permanentemente e a certeza de que este exercício diário não se dá no isolamento e no fechamento ao mundo. Como afirma Freire (2009a, p. 136) “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a

múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

No coletivo o professor dialoga a respeito do seu trabalho, da sua escola e do mundo. Questiona sobre si, e questiona com e sobre os outros, práxis verdadeiramente transformadora da realidade, exercício de pura liberdade. Para Hannah Arendt (2010) a liberdade diz respeito à ação, ou seja, o modo de se inserir no mundo com atos e palavras, de estabelecimento de relações com os outros e de participação nos assuntos comuns, imprimindo novos movimentos, novas maneiras de agir.

Um exercício pleno de liberdade que sempre se dá no espaço compartilhado pelos homens e mulheres da escola e do mundo. Na perspectiva Freireana é como seres transformadores e criadores que os homens e mulheres inacabados, imprimem a sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, e criam simultaneamente a história e se fazem seres histórico-sociais.

2.5 A formação continuada do professor da EJA

Nas últimas décadas o professor tem passado por processos de profundas mudanças em seu campo profissional. Como já dito anteriormente a escola passou a seguir muitos programas pensados por organismos externos, desconsiderando os seus contextos e a realidade das pessoas nela presente. A maioria destes programas focalizam os problemas imediatos da escola com um discurso cravado de ideologias da iniciativa privada, pautadas no gerenciamento e na eficiência, substituindo assim, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar (GIROUX, 1988).

Neste cenário o professor é tido como o grande responsável pela implementação destes programas e, portanto o maior responsável também pelos seus resultados. Logo esta situação tem provocado mudanças no papel do professor, neste sentido aponta Giroux (1988, p. 9) “a mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica”.

Para além de mudança de papéis, percebo também, uma perda do status do ser professor, um esvaziamento da profissão. Nesta direção o educador Antonio Nóvoa (1999) enfatiza que houve um desaparecimento dos movimentos pedagógicos no qual o coletivo de professores se organizava em torno de certos princípios ou propostas educacionais ou em defesa de certos ideais. Um engajamento que repercutia em suas práticas e consequentemente dava sentido ao seu quefazer pedagógico.

E envolto por todas estas problemáticas da educação na pós-modernidade o professor da educação de jovens e adultos ainda tem que enfrentar outros dilemas específicos, e que há muito tempo acompanham esta modalidade. A EJA por décadas ocupou a posição marginal e esteve ausente das políticas públicas. Vista por Arroyo (2007, p. 19) como “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história”. Assim um campo marcado pela indefinição, alvo de intervenções efêmeras, superficiais e pouco ou nada profissionais. Uma história cheia de improvisação, indefinição, voluntarismo e campanhas emergenciais (ARROYO, 2007).

Logo se não havia uma política específica para a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade de ensino, portanto também não havia uma preocupação com a formação dos profissionais professores que nela trabalhavam. Como afirma Soares (2008, p. 58), “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”.

Contudo atualmente a Educação de Jovens e Adultos entrou nas discussões e nas pautas de políticas públicas para a educação, descortinando assim um tempo profícuo na EJA no qual está sendo configurada (SOARES, 2011) e neste movimento também vejo de forma concomitante a necessidade de se pensar sobre o perfil do educador desta modalidade a partir desta configuração, e como afirma Arroyo (2006, p.21) “o perfil do educador desses sujeitos se estruturará a partir dessa configuração”. Uma configuração que passa pelo reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, capaz de entender que tais especificidades passam pelas características muito peculiares desses tempos da vida e das especificidades dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos na vida fora e dentro das escolas.

Neste momento de reconfiguração da EJA, veem-se sinais e avanços na forma de pensar e de fazer educação para estes sujeitos históricos que compõem as classes desta modalidade, conforme Haddad:

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independentemente da sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 14).

Contudo a reconfiguração da EJA requer outros olhares para superação de seus entraves forjados ao longo das décadas de sua negação. É necessário reconhecer as amplas especificidades que constituem e marcam a educação de jovens e adultos e aqui destaco a falta de formação específica para os educadores da EJA, coadunando com Ribeiro (1999) que identifica este como um dos principais entraves que truncam os processos de ensino e aprendizagem no cenário da educação de jovens e adultos.

Entendo que para avançar na formação é necessário ao educador da EJA reconhecer as especificidades dos seus sujeitos e suas trajetórias como condição primeira, lembrando Arroyo (2006, p. 25) “esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização.” Nesta direção à formação do professor e da professora da EJA volta-se inicialmente para a visão e para a compreensão que se têm destes jovens e adultos presentes ou ausentes nas escolas. Um olhar apurado sobre as histórias de vida desses sujeitos, marcada pela negação de direitos, pela exclusão, pela opressão, pela marginalização e pela luta da sobrevivência. Mas, que buscam na escola possibilidades de libertação e emancipação no trabalho e na educação.

As especificidades da EJA perpassam por diversos fatores como descreve Leôncio Soares (2011): a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Desta forma no reconhecimento destes fatores que revelam as especificidades da EJA, acredito então estar o caminho para a construção de processos de formação para os educadores que trabalham com estes sujeitos educandos com características tão peculiares. Características que muitas vezes parecem não caber nas escolas e nem na formação dos professores.

A EJA requer deste modo, questionar o sistema escolar, a pedagogia e a docência, contrapondo e rompendo com a rigidez dos tempos e espaços e com a linearidade do pensar e fazer pedagógico, nesta direção aponta Arroyo (2007, p. 36) “a EJA tem de assumir-se como um campo radical do pensar e do fazer pedagógicos”. A formação do professor da EJA, portanto, suscita o reconhecimento dos sujeitos históricos que compõem a EJA na sua condição de demandatários de direitos subjetivos, onde o direito à educação é uma parte dos

muitos direitos que estes homens e mulheres populares carregados de trajetórias diversas tiveram negado ao longo da história deste país.

Entendo que é fundamental na formação do professor o reconhecimento deste direito, o conhecimento das trajetórias fragmentadas, mas, sobretudo humanas, e das especificidades que compõem o cenário da EJA. Estes três aspectos e ou conteúdos, defendo ser as bases iniciais e recorrentes no processo de construção da formação continuada do professor da educação de jovens e adultos.

Uma formação que esteja atenta às trajetórias destes jovens e adultos históricos, demandando deste modo, um permanente exercício de renovação do pensar e do fazer docente (ARROYO, 2007) entendo, como elucida Freire (2009a, p.79) que “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica...”, mudanças que imprimem um novo conceito de EJA e consequentemente novas maneiras do pensar e do fazer Educação de Jovens e Adultos.

Um novo conceito de EJA vem sendo construído, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demanda escolaridade, bem como as suas necessidades de aprendizagem. A forma como estas necessidades foram contempladas no currículo é consequência de forte presença participativa dos educandos e da comunidade, que influenciam e definem conteúdos e práticas pedagógicas. As necessidades de aprendizagem influenciam ainda o modo de se fazer escola, onde há flexibilidade nos tempos e espaços em que as práticas educativas se dão, assim como nos conteúdos e nas formas de avaliação (HADDAD, 2007, p. 25).

A formação do professor da EJA também passa por uma configuração que parte desta nova forma de pensar e de fazer educação para jovens e adultos. Uma educação capaz de ver nestes jovens e nestes adultos que o tempo “certo” é o agora e que suas trajetórias truncadas não são determinantes em suas novas trajetórias escolares. Neste sentido Di Pierro (2005) pondera que a educação capaz de responder aos desafios da sociedade atual necessita reconhecer nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, e indagar a estes, quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Contudo pensar uma formação para professores da Educação de Jovens e Adultos não é tarefa fácil, como afirma Soares (2011, p.315) em relação à formulação de políticas públicas para a EJA: “Entre os desafios a serem enfrentados na formulação de políticas públicas encontra-se a profissionalização dos educadores”. Estes desafios passam pelo reconhecimento que a EJA ocupou por muito tempo, uma posição marginal no sistema de ensino brasileiro,

onde sempre foi descaracterizada como uma modalidade que não requeria políticas próprias, projeto político pedagógico específico e muito menos uma formação adequada aos seus professores.

Na EJA a formação de seus professores até então, foi de certo modo desconsiderada como uma prioridade, seu trabalho docente visto e feito de forma improvisada e sem sustentação teórica. As diversas formas de formação dada aos educadores da EJA, assim como o tratamento dado a esta modalidade, sempre foram de forma a desconsiderar a especificidade do trabalho pedagógico com jovens e adultos. Formações de caráter generalistas e mais especificamente voltadas para a ação docente com crianças e adolescente, com trajetórias muito diferentes do público que compõem as classes da EJA, ou seja, formações que não atendem as demandas pedagógicas do educador de jovens e adultos. Nas palavras de Arroyo (2006, p. 18):

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explicam porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação.

Deste modo, a formação dos educadores da EJA necessita ser específica para esta modalidade e estar assentada em parâmetros que levem em consideração as especificidades do que é ser jovem e do que é ser adulto neste nosso país, sujeitos concretos que carregam histórias para além da escolarização. Assim a formação do educador tem que ser um projeto que se preocupa com o conhecer bem quem são estes sujeitos jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e quais suas histórias de vida de jovens e adultos populares (ARROYO, 2006).

Uma concepção de formação capaz de criar um campo teórico específico para o trabalho docente com jovens e adultos, e para isto fundamentalmente necessita voltar-se também para a história da EJA, a qual se constituiu por muitos elementos e reivindicações dos movimentos populares que há muito tempo luta por direito à educação, ao trabalho, a moradia, à cidadania. Em consonância com o pensamento de Arroyo, entendo que “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direitos” (2006, p. 28).

Portanto para pensar a formação que assuma a EJA tal qual ela está sendo, é fundamental a apropriação da trajetória histórica desta modalidade, bem como as especificidades trazidas pelos seus sujeitos populares, para que aliado a estas duas faces, possa se construir uma teoria sólida que fundamente a formação dos educadores e subsidie suas ações pedagógicas e consequentemente se estabeleça uma profissionalização docente na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, Di Pierro (2005) afirma que se pode perceber ainda que lentamente, algumas mudanças no pensamento pedagógico provocadas pelo resgate das contribuições da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

Entendo então que para além da formulação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, que contemple a garantia do direito a educação, é necessário e urgente políticas públicas que garantam também a formação dos educadores. Políticas que compreendam as características desta modalidade e que rompam com o amadorismo e o imprevisto no enfrentamento das questões presentes na EJA (SOARES, 2011). E aqui defendo em especial a formação continuada como uma condição possível e profícua que sustenta o trabalho pedagógico, uma possibilidade viva de reconhecimento e aprofundamento da prática, num movimento de estar sendo na docência.

Nesta compreensão comungo com Imbernón (2010, p. 41) quando afirma que “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”.

Compreendendo e refletindo sobre sua prática concomitantemente com a realidade social o educador da EJA pode dar um salto qualitativo em seu fazer docente e consequentemente reforçar o seu compromisso profissional e social com os sujeitos populares que integram este universo escolar.

A formação continuada pode possibilitar uma promissora ajuda na configuração da Educação de Jovens e Adultos. À medida que o educador se aproprie dos textos e contextos que envolvem sua ação, mais se insere na realidade dos sujeitos educandos, e cada vez mais sua ação cria um envolvimento maior com os processos educativos na EJA.

Processos estes que têm um forte compromisso com a ação libertadora dos oprimidos que dão existência a esta modalidade de ensino e que vivem em sua maioria numa dura realidade objetiva. Como explicita Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2005, p. 60) “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Ação libertadora conseguida tanto pelo educador que se abre

para um novo jeito de pensar a educação como para o educando que ao conhecer, pode libertar-se e mudar a sua dura realidade objetivada, passiva de mudança, porque não é de caráter permanente. “Educador e educandos (...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 2005, p. 64)”. Nesta ação libertadora creio eu está o verdadeiro sentido da Educação de Jovens e Adultos.

3 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE MATO GROSSO E A SUA REELABORAÇÃO PELOS PROFESSORES FORMADORES DA EJA

Percorrido o caminho metodológico e teórico que a pesquisa sistematizada necessita e exige, me disponho agora à análise compreensiva do documento de política pública da Educação de Jovens e Adultos e das narrativas das professoras formadoras obtidas por meio das entrevistas. Neste mesmo movimento, foi dialogando com os autores que dão sustentação ao corpo teórico desta investigação.

Tomo como princípio ao longo de todo este trabalho a educação comprometida com a transformação da realidade objetiva, aliada a libertação dos homens e mulheres para a continuidade do mundo comum humano. Entendendo que somos seres dotados de inconclusão e que estamos sendo no mundo e, portanto seres históricos. Assim não acredito numa realidade fixa e que não seja passiva de mudanças, a escola está sendo. Contudo concebo também que as mudanças não se imprimem num movimento involuntário e desprendido de conscientização, pelo contrário ela é dinâmica. A gênese do movimento se dá no conhecimento da realidade objetiva, marcando o ponto de partida para a sua transformação, provocada pelo intenso exercício da práxis, que se propõem entre os homens e mulheres que juntos se percebem inacabados, mas dotados da consciência do ser mais e de esperança no mundo comum.

Entender o estar sendo no mundo então é uma das premissas basilares da formação, que neste estudo está sendo constituída pela dimensão da formação continuada entendida como um permanente exercício estruturado por concepções, princípios, e práticas. Penso que para os sujeitos que ora fazem parte desta pesquisa, se constitui em um exercício diretamente relacionado com a política para a Educação de Jovens e Adultos proposta pelo Estado e o seu trabalho como professor formador da EJA junto aos professores das escolas que ofertam esta modalidade de ensino. Levando-se em conta que a maneira como o professor formador reelabora esta política pode contribuir para a superação da posição marginal que a EJA ocupou ao longo da história, ou para a manutenção de formas de educação que não são condizentes com as trajetórias e nem com o tempo de vida dos sujeitos jovens e adultos que compõem o público da EJA.

Nesta dimensão então é que considero fundamental identificar e entender a concepção de ser humano, de sociedade e de conhecimento, que estão explícitas ou tacitamente presentes

nos textos do documento de política da EJA e nos discurso dos sujeitos entrevistados. Compreendo que as concepções destes, implicam diretamente na compreensão de educação e no sentido que a ela atribuem, direcionando-os para uma prática em favor da manutenção do *status quo* ou para a elaboração de uma antítese capaz de levar à educação como prática da liberdade. Porque estou convicto que a compreensão leva a qualquer forma de ação, ou seja, “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (FREIRE, 2008b, p.114).

Ação que não se dá no isolamento, pelo contrário, existe justamente porque ocorre diretamente entre os homens, revelando-se como uma atividade política por excelência (ARENDT, 2010). É neste sentido que defendo e pretendo discutir diante dos dados a formação com caráter colaborativo, onde professores na escola e professores formadores constroem juntos uma base teórica sólida a partir da realidade do cotidiano escolar. Portanto ação deliberadamente radical, marcada pelo conhecer da realidade e pelo intenso exercício da práxis, “subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 2005, p. 41) na busca e efetivação da transformação.

Penso que para uma ação nesta dimensão transformadora se faz necessário ao professor formador da EJA o acolhimento das características de seu papel social enquanto agente provocador de reflexões e mudanças, do reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos e o profundo conhecimento do conteúdo do documento de política pública para EJA. Para que possa forjar a partir da consciência destas três dimensões um profícuo texto, reelaborado no contexto e na dinamização do seu trabalho com as escolas.

Tenho compreendido que esta reelaboração dentro do trabalho do professor formador, passa pelo processo dialético de desconstrução e construção a partir dos contextos da Seduc, do Cefapro, da escola e da sociedade, e que se dá em consonância com sua “franquia” de sujeito mesmo. De tal modo que sua reelaboração sofre influências do tempo histórico, mas ela também exerce força para promover mudanças sobre este mesmo tempo, constituindo se então em ser de historicidade e, mais uma vez se mostrando como ser consciente do inacabamento. Neste sentido Freire (2009a, p. 53) afirma: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. De modo que compreendo que viver o eu formador e o eu pessoal – sem querer polarizar estas duas dimensões – está intimamente relacionado com a nossa capacidade de vislumbrar outras possibilidades para o futuro que não é dado e muito menos inexorável.

A formação continuada se configura então como um espaço tempo da nossa historicidade e, mais especificamente no trabalho dos professores formadores. A formação centrada na escola se materializa em práticas formadoras, capazes de promoverem também nos professores das escolas, desconstruções e construções de concepções acerca da política para a Educação de Jovens e Adultos e seu trabalho com estes sujeitos que compõem esta modalidade de ensino.

Assim, me proponho na análise desta pesquisa, empreender justamente na proposição na qual o processo de reelaboração da política para a EJA, revele por meio das ações relatadas pelos professores formadores da EJA dos Cefapros, um ideário propositivo de compromisso com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, cuja essência é intensamente ideológica e, carregada de profundas marcas de lutas por direitos e, portanto, altamente dialogante.

E por isso, estou convicto de uma reelaboração teórico política pautada na transformação social do mundo, que se dá pela compreensão dos educadores enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2009a), por isso um ato mesmo dialógico e de permanente movimento.

Movimento em que se tece por inúmeros fios, a trama da vida e, portanto, não pode ser explicada de maneira monocausal. De acordo com Streck (2011) somente a realidade concreta mirada de uma posição dialético-dialógica permite ver que todas as circunstâncias e contingências não são nem naturais nem acidentais, mas correspondem a visões de mundo e de pessoa.

Para a melhor compreensão do contexto desta pesquisa em relação à política pública para a EJA e o trabalho do professor formador desta modalidade de ensino do Cefapro, penso que se torna necessário à retomada de alguns pontos desta investigação, os quais já foram elucidados anteriormente, mas que agora merecem ser retomados, deixando mais claro o rumo das reflexões feitas a partir dos dados empíricos, aflorados na análise documental e nos conteúdos das entrevistas.

O objetivo maior que “suleia” esta pesquisa é refletir sobre a compreensão da política da Educação de Jovens e Adultos implantada pelo Estado de Mato Grosso e sua reelaboração pelos professores formadores do Cefapro na dinamização do trabalho junto aos professores das escolas que ofertam EJA.

Numa tentativa de efetivação deste objetivo, parto para a confrontação dos dados empíricos e os pressupostos teóricos discutidos no capítulo II desta dissertação, destinado à pesquisa bibliográfica. Neste espaço dialético, procuro criar um lugar possibilitador do

diálogo entre o conteúdo das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, as premissas do documento de política pública para a EJA e o suporte teórico encontrado nos autores que são referências neste estudo. Neste intento, recorro à dialética como método de exposição dos resultados da pesquisa, pois compreendo que a dialética é uma ferramenta importante para a discussão dos dados, entendendo que a educação não se explica por ela mesma, necessitando assim da visão e da compreensão de outros contextos que direta ou indiretamente influenciam ou definem a educação (GARSKE, 2012).

Contudo, antes de partir para a trama em que se configura a análise compreensiva dos dados, ora compreendida como um procedimento analítico oriundo da separação das partes dos dados obtidos e a reconstrução de um todo a partir das relações que os norteiam, com o estabelecimento de ligações e relações entre os diversos elementos analisados (RUSS, 2010), onde tomo uma posição própria e exploro a fecundidade das ideias presentes nos dados empíricos a partir do diálogo com os autores que dão sustentação teórica a este trabalho (SEVERINO, 2007). Desta feita, faço uma breve apresentação dos sujeitos colaboradores da pesquisa, que ora atuam como professores formadores da EJA nos Cefapros.

3.1 Apresentando as professoras formadoras

Nesta parte do texto trago algumas informações que considero importantes a respeito dos sujeitos que participaram da investigação, ressaltando que estes sujeitos aderiram voluntariamente a este projeto, cientes da natureza do estudo. É importante dizer que os quatro sujeitos são professoras formadoras da EJA de quatro diferentes Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro/MT, onde ingressaram no ano de 2009 e trabalham diretamente com a formação continuada dos professores das escolas da rede estadual de ensino que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

Estas quatro professoras formadoras que colaboram com este estudo não serão identificadas por seus respectivos nomes próprios e nem situarei os Cefapros em que estes sujeitos atuam. Faço isso em virtude da preservação da identidade destas quatro mulheres trabalhadoras, de acordo com Bogdan e Biklen “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (1994, p. 77). Portanto, o anonimato será mantido e as professoras formadoras serão identificadas como Professora Formadora 1 (PF1), Professora Formadora 2 (PF2), Professora Formadora 3 (PF3) e Professora Formadora 4 (PF4), todas

com idade superior a quarenta anos e com mais de quinze anos de carreira no magistério na rede pública de educação.

A ordem de numeração e apresentação dos sujeitos é desprovida de qualquer critério, pois, penso que a ausência de um padrão de ordenação não se constituirá em fator preponderante nas análises compreensivas dos dados coletados no caso desta investigação.

A Professora Formadora 1 é graduada em pedagogia, trabalhou na docência do ensino fundamental como professora alfabetizadora de crianças e no primeiro segmento da EJA. Atuou por vários anos como diretora escolar e também como coordenadora pedagógica numa escola que ofertava a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Ingressou no Cefapro pelo seletivo de professora formadora alfabetizadora e posteriormente assumiu a vaga de professora formadora da EJA em virtude da ausência deste profissional no quadro do Cefapro em que trabalha.

A Professora Formadora 2 possui licenciatura em ciências biológicas, pedagogia com ênfase em educação infantil e especialização em planejamento educacional. Atuou como professora de primeira a quarta série no ensino supletivo e posteriormente na docência do ensino fundamental e médio da EJA, foi também diretora escolar. Ingressou no Cefapro como professora formadora da EJA.

A Professora Formadora 3 é graduada em Geografia e possui especialização em educação ambiental. Trabalhou durante doze anos como professora de jovens e adultos no ensino fundamental (segundo segmento) e ensino médio, anterior a sua entrada no Cefapro para assumir o papel de professora formadora da EJA.

A Professora Formadora 4 é pedagoga e possui especialização em tecnologia na educação. Desenvolveu a atividade docente sempre como professora para crianças nos anos iniciais, foi professora estagiária na Educação de jovens e Adultos e coordenadora pedagógica escolar, também ocupou o cargo da coordenação de formação no Cefapro, anteriormente ao seletivo de 2009 para professora formadora da EJA.

Feita as devidas apresentações dos sujeitos colaborativos deste estudo, partirei então para a tessitura da trama de análises compreensivas dos dados, dialogando com as impressões, visões e vivências das professoras formadoras narradas nas entrevistas, bem como com os princípios e preceitos do documento de política pública para a EJA da Rede Estadual de Ensino, ancorando-me nos postulados Freireanos e pelos pensamentos de outros teóricos que comungam dos pressupostos da teoria crítica na educação referenciados no capítulo II. Na perspectiva do diálogo coerente e problematizador desprovido de qualquer forma de pensamento pragmático, acusador, fixo e ou absoluto, mas profundamente marcado pela

dialecticidade e na esperança do encontro de possibilidades que promovam reflexões para avançarmos no trabalho de formação de professores.

3.2 O documento da Política Pública do Estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos: uma construção histórica

A gênese do documento para a EJA se deu em 2007 com diálogos primeiramente entre consultores, técnicos da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC-MT e professores de escolas com EJA dos municípios de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT. A educação libertadora preconizada por Paulo Freire marca o ponto de partida para as discussões que foram desde a concepção de EJA, caracterização dos seus sujeitos, currículo, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e avaliação. E ainda os ideais de Paulo Freire são amplamente empregados para argumentar e evidenciar a necessidade da formação permanente e ou continuada dos professores.

Vale ressaltar que a elaboração da parte histórica deste documento em análise, se materializou a partir de minhas vivências de professor da EJA, das participações em seminários de formações oferecidas aos professores formadores promovidos pela SEDUC-MT, participação nos Fóruns da EJA e ainda de algumas contribuições oriundas das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

O Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, a partir de 2007 vem desenvolvendo uma nova política de currículo para a sua rede de ensino. Essa política foi chamada de “Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso”. Esse documento é dividido em algumas partes, a parte I que traz a concepção de educação para todas as etapas, modalidades e especificidades da educação básica e a parte II que traz a discussão específica por áreas do conhecimento nas etapas, além de textos específicos para as modalidades e especificidades da educação básica.

Dentro dessa configuração a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA aparece em dois momentos, na parte I com um “resumo” do documento geral para a modalidade e na parte II o documento da modalidade “completo”. As palavras resumo e completo aparecem entre aspas para salientar que quando a EJA aparece na parte I é de uma forma muito sucinta, sem um aprofundamento. Dessa forma a análise terá seu foco na parte II, espaço tempo em que a modalidade aparece com uma discussão profícua para o cenário educativo.

O documento da EJA tem o seu início em 2007 e se desenvolveu até 2010, ano de sua publicação. Um processo aparentemente longo, contudo necessário para a perspectiva assumida. O documento para a EJA, chamado de Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Mato Grosso, foi construído em um diálogo denso e na perspectiva dialética, numa concepção Freireana, entre as Professoras Consultoras Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira e os profissionais da Educação de Mato Grosso que trabalhavam na EJA.

Para o ponto de partida, as professoras consultoras, ambas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vieram em 2007 para uma discussão com professores da EJA dos municípios de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT e membros da Gerência de EJA da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT. Nesse encontro foram debatidos pontos de necessidade de enfrentamentos, considerados problemáticos pelos professores, como por exemplo, o avançar do trabalho na modalidade. As professoras ouviram e debateram todos os pontos levantados pelos professores participantes, e a partir deles construíram um documento preliminar para ser discutido e refletido em um novo encontro.

Em 2008, momento de realização de um segundo encontro, realizado em Cuiabá MT, contou com a presença de representantes das escolas que atendiam a EJA em todo o Estado. Foi debatido então o documento preliminar. Nesse mesmo ano aconteceu o terceiro encontro somente com os membros da equipe da Gerência de EJA da SEDUC-MT, a fim de debater as reformulações discutidas com os professores durante o segundo encontro. Neste ponto o documento já apresentava uma configuração em que se fazia presente às vozes dos atores da modalidade em todo o Estado.

Um terceiro consultor aparece no ano de 2009. Preocupados se o documento estava realmente mantendo as características dos educandos e educadores da EJA do Estado do Mato Grosso, os membros da Gerência de EJA da SEDUC-MT convida o Prof. Dr. Luiz Augusto Passos da Universidade Federal de Mato Grosso para a realização de leitura crítica do documento. Após este trabalho o professor participou de um encontro para apresentar as reflexões a cerca da sua leitura, encontro realizado em Cuiabá-MT em 2009, com a presença de coordenadores pedagógicos e de área dos 23 Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Mato Grosso.

Após este encontro, sem a presença de consultores, o documento foi estudado, discutido, refletido no Seminário dos Professores Formadores dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – Cefapros, em Cuiabá-MT. Estavam presentes 14 professores formadores da EJA, que tinham a “missão” de difundir e discutir com os professores da EJA do pólo Cefapro que cada um pertencia.

E no final do ano de 2009, então, as professoras consultoras apresentaram a versão final do documento preliminar em um encontro com representantes de todas as escolas que trabalhavam com a EJA no Estado do Mato Grosso.

De posse do documento versão preliminar, o documento da EJA, assim como todos os outros documentos, passaram por debates em seminários durante o primeiro semestre de 2010. A SEDUC-MT organizou, junto às Assessorias Pedagógicas e os Cefapros três seminários. O primeiro em cada unidade escolar, o segundo com representantes das unidades escolares por município (Seminários Municipais) e o terceiro com representantes dos municípios em cada pólo Cefapro (Seminários Regionais). Esses Seminários foram espaços para que os professores colocassem as suas sugestões e seus comentários. Assim, as sugestões e comentários foram elaborados e encaminhados para uma equipe de sistematização da SEDUC-MT para organizar as colaborações de todo o Estado. Após esse movimento todas as sistematizações foram encaminhadas para as professoras consultoras que fizeram os últimos ajustes para a versão final com sua publicação em outubro de 2010.

O documento preliminar também foi apresentado e debatido com os membros do Conselho Estadual de Educação e na sede do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, com a gestão interna do mesmo. Vale ressaltar ainda, que em todos os encontros para debates da Política Pública de EJA para o Estado do Mato Grosso, estiveram presentes representantes do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso.

Portanto, é importante que seja compreendido que este documento é marcado por traços de experiências democráticas visto que foi amplamente discutido e contou com as contribuições de diversos sujeitos representantes de segmentos que estão envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Uma participação que está associada ao desejo e a perspectiva de mudança e ainda está associada também com o direito e o dever. Direito de se ter suas vozes ouvidas e o dever de fazer parte da história, de fazer a própria história. Como afirma Streck (2003, p.109) “o sujeito histórico Freireano não existe como a priori, mas se constitui nas múltiplas lutas e marchas que o povo realiza pela conquista de sua humanidade”.

Contudo é importante salientar que o processo de elaboração e o conteúdo do documento de política para EJA é desconhecido por uma parte de alguns professores das escolas da Rede Estadual de Ensino. Neste sentido afirma a PF4: “*que todos tenham a oportunidade de vê-lo, de estudá-lo, principalmente de conhecê-lo, ele ainda está distante da prática*”. Esta afirmação indica que não houve uma efetiva participação e envolvimento na

elaboração do documento por parte de muitos de professores, o que acaba dificultando para estes professores o uso deste documento no cotidiano de suas práticas docentes.

Este não envolvimento de certos professores revela uma dimensão um tanto preocupante, corroborando com Freire ao postular que a educação é um ato político, penso então que, todos os professores das escolas que ofertam a modalidade da EJA deveriam necessariamente estar diretamente envolvidos nas discussões e estudos que originaram o texto do documento de política pública para a EJA, uma proposta de construção de outra EJA. Uma ação política que se deu na coletividade, apesar do aparato estatal, mas com ampla possibilidade dos diversos segmentos ligados a EJA, de se expressarem e de serem ouvidos. Conforme a PFI “(...) no nosso polo, as escolas que eu pude participar foi uma participação muito boa, as escolas contribuíram muito ao passo que teve algumas que não contribuíram”. Esta evidência mostra uma característica muito presente quando se trata da elaboração de projetos políticos na contemporaneidade, a participação, que se configura em terrenos de disputa de poder, de articulações, mas também de contribuição para a formação na cidadania.

Neste sentido Danilo Streck (2003) chama a atenção para uma pedagogia que corresponda aos atuais desafios da cidadania, uma educação para um novo contrato social, que dentre outros elementos destaca o da participação em outros tempos e espaços da sociedade, com vistas a levar à educação para este novo contrato social, derrubando as cercas que há muito tempo limitaram a educação. Uma participação que não se resume à operacionalização e a execução de tarefas, mas uma participação ativa no processo de decisão, de definição e formulação de objetivos e ações.

A luta, o reconhecimento crítico da realidade que pode ser superada através de uma ação transformadora, advém da participação e da inserção consciente de modo que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p.41).

Logo para qualquer movimento no sentido de promover mudanças na realidade das escolas, torna-se fundamental a adesão de toda a comunidade escolar na Educação de Jovens e Adultos que tem suas bases no ideário da educação popular, na formação de coletivos marcados por constantes tensões sociais, porém politizados e abertos ao diálogo para propostas progressistas, é algo que esteve sempre presente na história da EJA. É notório que:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2007, p.31).

Deste modo compreendo que a elaboração do documento de política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso revelou uma intencionalidade democrática muito próxima dos ideais progressistas que constituem esta modalidade de ensino. Entretanto a ressignificação deste documento na escola vai depender fortemente do compromisso dos educadores de se imbuírem na possibilidade da renovação do pensar e do fazer docente.

3.3 A política pública para a Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e concepção de educação e sujeito na sua dimensão sócio-política e pedagógica

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela sua negação por séculos e pela sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. Ela se configura tanto no campo da educação popular como nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão. Como associar a escolarização caracterizada pelas questões burocráticas e os tempos e espaços rígidos com as especificidades dos sujeitos da EJA? Como pode a institucionalização da EJA não romper com os ideais de cidadania e emancipação oriundos da educação popular?

Com estas indagações iniciais faço neste eixo uma análise dos fundamentos e concepções presentes na política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, a partir dos princípios da pedagogia crítica. Elejo esta corrente pedagógica, pois acredito que seus pressupostos coadunam com os ideais da EJA e, é capaz de promover reflexões que levem ao entendimento das características tão singulares dessa modalidade. Como destaca McLaren (1997) quando escreve sobre os objetivos da teoria crítica: fortalece aqueles sem poder e transforma desigualdades e injustiças sociais existentes, compromete-se irrevogavelmente com os oprimidos.

O documento de política pública para a EJA preconiza que:

A perspectiva orientadora da Educação de Jovens e Adultos até então implementada nos sistemas educacionais advém da educação não formal

ligada historicamente aos movimentos sociais [...]. Ao se transformarem práticas na EJA em política pública cujo centro é o processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regulada e normatizada, e porque oferecida em escolas, suas referências reguladoras passam a integrar o conjunto compreendido por Educação de Jovens e Adultos. A formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da *educação popular*, ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos *sistemas educativos*, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigada nas escolas (DPP, 2012, p.170).

O documento admite então que a Educação de Jovens e Adultos implementada nos sistemas educacionais advém da educação não formal, surgida nos movimentos sociais ligada ao princípio emancipatório e salienta a dificuldade de associar a institucionalização da EJA aos ideais da educação popular. Enfatizando a dificuldade de articulação da escola com toda a sua gama de questões burocráticas, com seus tempos e espaços rígidos em consonância com a realidade dos sujeitos da EJA, sem desconsiderar suas trajetórias e especificidades próprias da idade jovem e ou adulta. Soares (2008, p. 62) afirma,

A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes. Em razão das inúmeras possibilidades de organização da EJA, faz-se necessário conhecer sua história de luta e de mobilização, para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como princípio a perspectiva do direito.

Assim, a institucionalização da EJA requer mais do que sua inserção no conjunto da Educação Básica, necessita principalmente o reconhecimento das suas especificidades e a superação de paradigmas que marcaram e ainda marcam a EJA no cenário estadual e nacional. Tomando-se o devido cuidado para o não rompimento com o que é talvez o elemento mais significativo na história da EJA, elemento este que se diz da forte ligação com a educação popular, das lutas que reclamavam por outros direitos além da escolarização. Nesta direção o documento enfatiza,

O lastro epistemológico da educação popular, fundamentado na pedagogia freireana, passa a ser para os sistemas educacionais um desafio metodológico, tendo em vista regras burocráticas que exigem funcionamento e autorização para a oferta de EJA e, portanto, deve ser assumido como um motor propulsor do atendimento e não um entrave.

O diálogo que Paulo Freire propõe e desenvolve, indo além da perspectiva pedagógica, possibilita reflexão dos sujeitos sobre a desumanização que sofrem e, ao mesmo tempo, possibilita a (re)construção de processos que recuperam a humanidade roubada. Trata-se de dispensar um novo olhar pedagógico sobre esses sujeitos (DPP, 2012, p.170).

Percebo no texto uma preocupação não só com a trajetória escolar truncada, mas também com as trajetórias pessoais e humanas. Para além de alunos é necessário ver estes homens e mulheres como sujeitos sociais, que por muito tempo estiveram à margem do direito a educação, mas com “percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos” (ARROYO, 2007, p.23). Com esta visão o documento sustenta que

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direito (DPP, 2012, p.171).

Neste sentido, compreendo que a pedagogia crítica serve de suporte para analisar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural. A escolarização como um empreendimento decididamente político e cultural, Freire é categórico em afirmar que a educação é um ato político. Para McLaren (1997) as escolas não são somente locais de instrução, mas também arenas culturais onde as diferentes formas ideológicas e sociais frequentemente colidem em uma luta incessante de poder. De modo que a escola precisa entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para assim usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos.

O documento traz a princípio e, em quase toda a sua totalidade uma contra visão compensatória da EJA em seus fundamentos, evidenciando uma concepção mais ampliada alicerçada no sentido da EJA para além da escolarização como direito subjetivo a todos os cidadãos. Entretanto, se contradiz num dado momento, quando atribui a EJA um sentido de “segunda chance” a estes sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso a escola na idade dita apropriada ou que da escola foram excluídos, conforme podemos perceber na citação a seguir quando trata do retorno destes sujeitos à escola:

[...] a educação democrática não se perde na variedade de formulações que intervenções pedagógicas mais adequadas exijam ao fazer a EJA, mas se consolida quando põe a dialogar sujeitos diversos, respeitados em seus saberes, fazeres e conhecimentos produzidos na prática social, com eles negociando as maneiras de passar pela escola, nesta “chance” renovada, com êxito, aprendendo (DPP, 2012, p. 173).

Com este olhar de “chance renovada” retoma-se para a EJA uma visão reducionista que por muito tempo constituiu-se na forma como foram olhados os alunos desta modalidade de ensino,

Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências (ARROYO, 2007, p. 23).

Contudo, a política para a EJA no Estado de Mato Grosso não ignora o sentido da Educação de Jovens e Adultos dado em Hamburgo na V Conferência Internacional de Educação de Adultos em 1997, que atribui o aprender por toda a vida, o verdadeiro sentido da EJA, enfatizando que há muito que fazer para consolidar esta política no Estado.

O documento aponta também princípios que devem reger a política para a Educação de Jovens e Adultos em consonância com os documentos nacionais em vigor, são eles:

- a.** Compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos, estimulando a permanência e o sucesso na escola, visando à universalização da conclusão do ensino fundamental de jovens a partir de 15 anos, reduzindo em 40% a defasagem idade/série em quatro anos, conforme previsto no Plano Estadual de Educação.
- b.** Ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho.
- c.** Autonomia de sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir.
- d.** Participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar (DPP, 2012, p.174).

Percebo um compromisso no documento em atender à legislação a nível de Brasil e também internacional, estabelecendo metas e garantindo o direito aos sujeitos estudantes a participação mais ampla nas discussões concernentes ao pedagógico da escola, configurando-

se desta maneira princípios de gestão democrática, penso eu que numa tentativa de não somente garantir escolaridade mas, de tornar estes jovens e adultos sujeitos críticos e conscientes de sua realidade e dos seus direitos. Neste sentido Haddad (2007) enfatiza que é preciso reconhecer que os sujeitos da EJA são homens e mulheres que mantêm um protagonismo na sociedade brasileira, carregados de trajetórias diversas, sujeitos históricos e que, portanto, carregam característica ativa de sujeitos que para além de suas carências, lutam no cotidiano e constroem a sociedade onde vivem.

Assim, estes sujeitos, numa nova forma de acolhimento, podem participar ativamente nos processos de escolarização, onde “... a liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2008b, p. 13).

O documento alerta para a superação de algumas concepções acerca da EJA:

Muitas são as concepções circulantes sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos e diversamente do que se poderia supor, estão dentro das escolas, guiando e regendo práticas pedagógicas que conformam as ofertas de programas e projetos e as práticas docentes e que, muitas vezes, terminam por impor situações de novos fracassos aos que buscam a educação de jovens e adultos (DPP, 2012, p.175).

Ao trazer este pensamento para o documento, a SEDUC-MT admite as concepções equivocadas de Educação de Jovens e Adultos presentes nas escolas da rede pública e, que favorecem a prática desconectada da realidade do público da EJA. Ressalta que as Políticas de EJA têm sido tratadas no campo da inclusão, pois são precedidas do princípio do direito, mas alerta que essas políticas, geralmente são desfocadas dos sujeitos. Concepções compensatórias e de supletivação ou como EJA voltada somente para o processo de alfabetização. E neste emaranhado de equívocos, frequentemente tratam jovens e adultos como crianças da escola regular, ignorando as características identitárias que formam estes sujeitos jovens e adultos.

[...] invisibilizados como tal e na sua diversidade, recebem o mesmo tratamento de crianças e adolescentes, tanto no que diz respeito a horários de atendimento, currículos, livros didáticos e materiais produzidos, quanto a mobiliário etc., o que acaba por desestimulá-los e afastá-los, uma vez mais, da escola (DPP, 2012, p.177).

Segundo Haddad (2007) é preciso dar atenção a estas diferenças que constituem o público das classes da EJA, tratá-los a partir da diversidade de suas trajetórias históricas e de seus tempos de vida.

O texto relata que os modelos no espaço escolar são autoritários e hierárquicos, **“a palavra de todos esses sujeitos, fica silenciada pela incapacidade a eles atribuída pela escola e por seus profissionais...” (DPP, 2012, p. 178)** afastando assim, os principais interessados da discussão do que lhes cabe, e do que esperam da ação da escola e do Estado. Para Paulo Freire:

Toda vez que se suprime a liberdade, o homem fica um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discutí-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2008b, p.50).

Nessa perspectiva os estudiosos críticos sugerem que a escolarização pode sempre ser analisada como um processo cultural e histórico, no qual grupos seletos são posicionados dentro de relações assimétricas de poder com base em agrupamentos específico de raça, classe e gênero, impossibilitando de tal maneira as condições para o diálogo, pois como preconiza Freire em Educação como Prática da Liberdade (2008b), o diálogo somente pode acontecer numa relação de horizontalidade que se nutre do amor, da humildade, da esperança e onde se instala uma relação de simpatia entre os envolvidos.

Deste modo, é importante salientar que a política pública, zela para garantir o efetivo envolvimento dos educandos da EJA nas ações de ensino e aprendizagem e, em outros movimentos escolares, no sentido de reconhecer a necessidade de promoção do diálogo em detrimento das relações autoritárias estabelecidas nos espaços escolares, enfatizando que **“a produção coletiva, participativa e democrática dos sujeitos envolvidos com a ação pedagógica pode substituir, com sucesso, esses modelos autoritários e hierárquicos” (DPP, 2012, p.178)**. Com este intuito o DPP pode contribuir com a construção de práticas educativas fundamentada na autonomia do educando, a consolidação de um espaço em que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009a, p. 59).

Em se tratando da questão de conteúdos o documento não faz referência a uma matriz curricular mínima a ser estudada pelos sujeitos da EJA. Esclarece, porém que as Orientações Curriculares das áreas (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas)

para o Ensino Fundamental e Médio constituem a base comum do currículo para a Educação Básica do estado de Mato Grosso sendo, pois, referência também para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto alerta que **“discutir e refletir sobre quem são estes sujeitos, e se propor a melhor conhecê-los pode subsidiar a construção de uma proposta pedagógica que respeite especificidades da modalidade e características/possibilidades dos demandantes de escolarização” (DPP, 2012, p.213).**

Deste modo o DPP compreende a importância da adaptação de propostas pedagógicas respeitadoras das características do alunado, enfatizando que a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento genuíno, currículo contextualizado e emprego de metodologias de ensino adequadas.

Neste ponto reside um momento complicatório, porém, enriquecedor e necessário. Pois, penso eu que exige um movimento do professor, em busca da compreensão clarificada e consciente do que é a educação de jovens e adultos e de quem são estes sujeitos que compõem esta modalidade de ensino, para assim poderem fazer a recontextualização do que está nas Orientações Curriculares para a realidade (ou realidades) na qual estão inseridos estes jovens e adultos sujeitos plenos de direitos e de cultura. De acordo com Arroyo (2006, p.23) “Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA”. A EJA requer práticas pedagógicas que vão além da simples e tão somente assimilação de conteúdos, não podemos falar sobre determinado conteúdo sem falar sobre política.

Neste contexto a prática da pedagogia crítica se insere de maneira profícua, porque se fundamenta na convicção de que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, uma opção pelos excluídos e marginalizados na tentativa de superação das condições que geram o sofrimento humano. Sofrimentos de homens e mulheres que fora da escola e também dentro dela, conhecem e sentem a força do opressor e o seu desumanismo.

A escola como uma das vias de libertação do oprimido, mas conscientes como nos ensina Paulo Freire quando afirma: “é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p.151).

A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos também é discutida no texto da política pública para a EJA. Este endossa o reconhecimento do Estado de que pensar políticas para a educação, passa também pela demanda de formação continuada de seus profissionais.

Grande parte dos professores de EJA não teve, na *formação inicial*, qualquer notícia sobre o campo da EJA [...]. A formação inicial, no entanto, não encerra a necessidade de aprender permanentemente de todos os profissionais, assim como esta necessidade nunca se basta, ao longo de toda a vida.

Professores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprender, e nessa condição, de aprender do *quefazer* pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. Esse movimento é denominado de *formação continuada*, e como tal, devida a todos os profissionais da educação (DPP, 2012. p.180).

Colocando no debate esta problemática da ausência de formação específica para os professores, o DPP estabelece um compromisso político, diante dos profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, tanto que reconhece estes sujeitos como sujeitos também jovens e adultos em processo de aprender, revelando uma explícita compreensão da condição humana do inacabamento, postulada por Paulo Freire (2009a) que afirma sobre a nossa condição de seres inacabados, seres inconclusos, mas conscientes desta inconclusão e que, portanto, podemos ir mais além. Logo creio na formação continuada do educador com um movimento do estar sendo professor, algo inerente a prática pedagógica, uma via propiciadora da práxis.

Compreendo que os professores devem caminhar no sentido de se tornarem autônomos na construção de suas práticas, um exercício feito na coletividade porque “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDET, 2010, p. 61), reforçando nossa condição de seres dotados de subjetividade em que a relação, ação e estar junto são indissociáveis. Ação de estudo onde se tem como conteúdo a própria realidade do cotidiano escolar, emergindo desta forma o professor intelectual transformador (GIROUX, 1997), capaz de possibilitar a construção de elementos potencializadores de suas práticas e asseguradores de aprendizagem. Nesta direção o DPP destaca:

Os professores, sendo eles mesmos investigadores de suas práticas e reconhecendo a importância dessa reflexão, podem trazer para os seus currículos praticados possibilidades que vão além da obviedade de um trabalho centrado apenas nos conteúdos formais, que, além de empobrecido da riqueza do mundo (SANTOS, 2000), se empobrece da riqueza da vida cotidiana ao tentar descartá-la da atividade escolar (DPP, 2012, p.194).

Para tanto, entendo que é necessário um projeto de formação, com base teórica que sustentará a construção de estratégias, bem como a organização de espaços formativos na escola. Na escola, pois elejo a formação a partir da escola como uma alternativa profícua de formação continuada do professor. Com esta premissa encontro argumentos otimistas em Antonio Nóvoa que afirma:

[...] Práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.[...] Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.[...] Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (NOVOA, 2009, p. 18-20).

Este autor, ao preconizar esta forma de formação de professores que reconhece à autonomia dos profissionais docentes e a necessidade de se adotar para esta formação a perspectiva do trabalho colaborativo, alerta para que se criem condições nas escolas para efetividade dos estudos e ainda que se alterem as políticas públicas em relação aos professores, pois “É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (NÓVOA, 2009, p.20).

O DPP (2012, p. 203) destaca que **“a formação continuada de professores dessa modalidade de ensino também revela desafios à política, pelas muitas vezes em que frustra a ação institucional de garantir o direito de formação em serviço aos professores (...)”**. O documento Justifica tais desafios alegando principalmente a falta de identidade dos professores com a EJA, o qual pode ser visto também como um agravante, mas não é tudo, penso que a falta de um projeto de formação continuada que realmente auxilie estes professores na construção de uma cultura de estudos contínuos, acerca dos desafios emergentes dos processos de ensino e aprendizagem, onde a prática é considerada como elemento de análise e reflexão do professor (MARCELO, 2009), este sim, possa talvez, se constituir o maior desafio da política para EJA em relação a formação de seus professores.

Para este desafio o DPP encontra nos Cefapros uma possibilidade significativa para parcerias de colaboração e efetivação de projetos de formação continuada para os professores que atuam na EJA. Neste sentido de fortalecimento da formação continuada na EJA o DPP

(2012, p. 208) ressalta: “(...) a política para a EJA incluiu os Centros de Formação de Professores (CEFAPROS) que, a partir de 2009, terão em seu quadro um professor/formador específico para a formação em EJA”.

Contudo, este fortalecimento ainda não se efetivou mesmo com o ingresso no ano de 2009, de professores formadores da Educação de Jovens e Adultos nos Cefapros, o ingresso foi uma conquista para a EJA, entretanto a entrada destes profissionais nestes centros de formação não foi associada a uma política que garantisse a estes sujeitos formadores, condições de efetivo trabalho com os professores das escolas que ofertam a EJA.

Não se pensou um projeto de formação para os formadores, com momentos que os colocassem à frente dos principais desafios presentes nas escolas da Educação de Jovens e Adultos, juntamente com uma proposta de estudo que permitisse a construção de uma base teórica capaz de fornecer sustentação para as suas ações junto a estas escolas. Na realidade o que se constata foi a realização de formações na maioria das vezes pontuais, promovidas pela SEDUC-MT, onde os temas tratados eram pouco relevantes ou quase nada relacionados com os principais dilemas da realidade da EJA. Formações generalistas e descoladas dos múltiplos contextos que tecem a complexa trama desta modalidade de ensino. O que pode ser evidenciado a seguir nas falas das professoras formadoras da EJA, entrevistadas nesta investigação:

PF1: [...] eu entrei em um seletivo muito concorrido, muito difícil né [...] e eu achei pela dificuldade de entrar no Cefapro, eu achei que nós seríamos muito bem preparados para trabalhar e isto não está sendo, não aconteceu.

PF2: [...] desde então, nós não tivemos formações para as formadoras de educação de jovens e adultos então deixa a desejar, precisa-se pensar em nos organizarmos mais e também estarmos discutindo, entre cada uma de cada polo, alternativas para melhorar essa nossa função que hoje nós estamos exercendo.

PF4: [...] acho que a SEDUC-MT faz o que pode, mas nós estamos cobrando mais formações para nós, porque nós queremos fortalecer esse formador da EJA dentro do Cefapro, precisamos fortalecer, quer eu fique, quer não quem que tiver ali tem que fortalecer esse formador, tem que buscar, implementar o seu trabalho, tem que ter mais formações, tem que ter um grupo de estudo mesmo que a distância.

Diante dos relatos, percebo uma clara insatisfação e uma nítida preocupação com a questão da formação para as professoras formadoras da EJA nos Cefapros, um posicionamento comum entre os sujeitos e que revela a ausência de uma proposta coerente

com o papel do professor formador e, específica para os assuntos da Educação de Jovens e Adultos, momentos de estudo que contemple as especificidades do campo da EJA. Pesquisadores, educadores e educandos da EJA reconhecem que essa modalidade de educação tem suas peculiaridades (ARROYO, 2006; SOARES, 2007,2011), de modo que qualquer proposta de trabalho para a EJA que almeja resultados positivos, necessariamente passa primeiro pelo reconhecimento das suas especificidades.

Com esta premissa então, entendo que para além da garantia da presença de Professor Formador da EJA nos Cefapros, é fundamental um comprometimento por parte da SEDUC-MT no que se refere à construção e efetivação de um projeto específico de formação, que auxilie estes sujeitos na construção de uma “identidade formadora” visto que, todos eram anteriormente professores das escolas da rede estadual, portanto desempenhando outros papéis muito diferentes do contexto de um centro de formação de professores.

Neste sentido, é importante pensar o desenvolvimento deste profissional formador, como um processo em construção e intimamente relacionado com a sua identidade, entendendo que a identidade destes sujeitos:

É uma construção do seu *eu* profissional [...] temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p.11-12).

Sabedor de que os professores formadores são profissionais provenientes da experiência escolar, faz-se primordial a promoção de um processo que os ajudem no desenvolvimento da identidade que este papel requer. Formações que lhes possam conferir qualidades que envolvem este trabalho social com sujeitos (FREIRE, 2008b), e assim poderem assumir uma posição de igualdade e de colaboração, diagnosticando obstáculos, fornecendo ajuda e apoio e, participando com os professores da reflexão de suas práticas (IMBERNÓN, 2010) e contribuindo desta forma para a real efetivação da política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso.

Entendo então que o DPP da EJA deu um importante passo para a configuração desta modalidade no Estado, ao garantir a existência de professores formadores da EJA nos

Cefapros. Estes profissionais que auxiliam nas questões de formação e questões pedagógicas dos professores desta modalidade, entretanto falhou ao não sinalizar alguns direcionamentos para uma proposta de formação com estes sujeitos, que estão na condição de sujeitos inacabados e, portanto sujeitos também da educação adultos.

Com estas reflexões feitas a partir do documento de política pública para EJA e de parte das entrevistas dos sujeitos, fica evidente que a EJA em Mato Grosso pode caminhar para a sua reconfiguração, para tanto é importante trabalhar no sentido de mudar a concepção que se tem da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente o olhar sobre os sujeitos históricos que constituem esta modalidade de ensino e, assim poderemos compreender que “a EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam às trajetórias humanas dos jovens e adultos populares” (ARROYO, apud HADDAD, 2007, p. 2).

3.4 A formação do formador da EJA como um movimento dialético na reelaboração da política para a EJA: concepção de sujeito e educação

Como já ressaltado anteriormente a “Educação, por tudo mais que possa ser, tem a ver primeiro com o tornar-se humano” (STRECK, 2011, p. 7) de modo que, para pensar a formação sobre qualquer um dos seus aspectos, faz-se necessário entender qual concepção de sujeito e de educação estão presentes nos fundamentos da política e nos discursos dos sujeitos formadores, com quais concepções se espera humanizar ou desumanizar. Em nome de qual sociedade e na construção de qual mundo, operam suas bases políticas, porque neste desvelamento, posso decidir se aceito ou se rejeito, esta política abstrata, porém materializada em práticas de formação. Assim dou continuidade às reflexões empreendidas no eixo anterior e agora com intuito de compreender como se dá reelaboração do documento de política pública para a EJA por meio das práticas das professoras formadoras da EJA. Compreendendo que muito daquilo que estes sujeitos dinamizam objetivamente diante dos professores das escolas de EJA, está intimamente relacionado e calçado em suas subjetividades, pois “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2005, p.41). As atividades de formação dos professores formadores integra o compromisso social, a disponibilidade para ensinar e aprender, os valores e as experiências, influenciando e sendo influenciados pelas escolas, pelas normatizações e pelos contextos políticos.

A formação continuada é uma das formas dos professores continuarem a aprender ao longo das suas carreiras, contudo esta formação necessita estar direcionada por um projeto sólido e coerente com a realidade objetivada, abandonando-se a ideia de capacitação ou atualização científica, didática e pedagógica. Sendo que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. [...] esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Com este conceito de formação fica evidente a necessidade de uma proposta de formação e, de um real apoio aos professores onde se possa refletir. É neste movimento de reflexão que o sujeito chega a um equilíbrio entre os elementos da prática cotidiana e os elementos teóricos que a sustenta, um exercício de práxis autêntica onde se dá “a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2005, p. 80).

Neste contexto a figura das professoras formadoras da EJA dos Cefapros é de fundamental importância para o trabalho de formação com os professores das escolas, um trabalho conjunto para transformar a prática destes professores e consequentemente promover a inserção crítica na realidade e assim voltar-se efetivamente para a Educação de Jovens e Adultos que “sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2007, p.31) e ainda contribuindo para se assumir a responsabilidade coletiva pela transformação e manutenção do mundo comum.

Concebo o sujeito professor formador como aquele educador intelectual crítico que pensa certo, mas pela sua condição de ser inconcluso, às vezes, pensa errado e, assim por ser consciente da sua inconclusão pode se resignificar e ensinar a pensar certo, atento que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2009a, p.27-28). Nesta investidura o professor formador assume a forma de autoridade e neste sentido é importante discernir que:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDT, 2011, p.239).

Por isso, é fundamental as professoras formadoras estejam atentas as reais finalidades de sua função nos Cefapros, onde devem desempenhar um papel de autoridades em EJA, pautadas na responsabilidade de conhecer criticamente a realidade e a partir da reelaboração da política de EJA e da reflexão das práticas, junto com os professores das escolas, com a finalidade de serem capazes de assumir a educação como prática da liberdade.

Nesta direção dos fundamentos necessários ao desempenho de formador da EJA uma das professoras formadoras afirma que:

Primeiro devo reconhecer o que é educação de jovens e adultos, pra que ela serve, a quem eu atendo né, qual que é a essência da educação de jovens e adultos, a partir do momento que eu reconhecer isso daí eu vou me incorporar como alguém que defende, alguém que busca, alguém que vê as falhas e procura melhorar e depois se preparar, buscar conhecimento, se fundamentar, lê muito, preparar muito, pra ver de que forma, de acordo com cada realidade, de acordo com cada contexto, cada escola posso contribuir (PF1).

Neste fragmento de discurso pode-se perceber uma clara compreensão de que para desempenhar o seu papel de professora formadora da EJA, é necessário o conhecimento do ideário que compõem a EJA e ainda a consciência de que nem a educação e nem o seu trabalho é neutro, quando em sua fala diz “a quem eu atendo” muito provavelmente reporta-se a premissa de que nas suas ações com professores das escolas está implícito uma ideologia, uma compreensão de educação, de sociedade e de mundo, entendendo que para atuar no seu papel social de professora formadora é necessário um posicionamento crítico diante da educação. Como afirma Paulo Freire:

A educação é uma forma de intervenção no mundo [...] implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Neutra, “indiferente” qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas

reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (FREIRE, 2009a, p.98).

Deste modo penso que os sujeitos que trabalham com a formação continuada devem necessariamente ter um posicionamento compromissado com a educação libertadora e mais especificamente com a EJA um posicionamento radical na sua concepção e ação visto que esta modalidade foi sempre marcada por lutas, tensões, um campo político denso e que carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Um campo político de formação e de investigação, em que a EJA está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade (SOARES, 2007).

No relato da Professora Formadora 2 a seguir, percebo uma certa consciência de seu papel no sentido do trabalho educativo em favor da libertação dos sujeitos e, da necessidade de abertura ao novo como um sinal de mudança.

Para o formador desenvolver uma prática educativa primeiramente tem que ter o conhecimento né, conhecer a pedagogia da prática libertadora de Paulo Freire, entender todo esse processo, estudar, tem que estudar muito [...] e também nós temos que estar aberto também às mudanças, [...] nós temos que estar sujeitos à abertura, a receber críticas, a receber também elogios e nós temos também que gostar e nos identificar, ter realmente aquele amor a educação de jovens e adultos [...] (PF2).

Diante da afirmação da formadora, pode-se inferir que o ato de comprometer-se com os pressupostos da educação libertadora preconizado por Freire é desafiador, não é tarefa fácil, mas, sem dúvida constitui um exercício primordial para aqueles que se comprometem com o outro e se coloca com ele numa postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e seu espaço, resultando na sua abertura a realidade e, portanto na consciência de que não estão apenas no mundo, mas com o mundo, num modo fundamental de interação humana, o trabalho sobre e com outrem.

Assim, a PF2 parece compreender que seu papel de formadora não é regido por uma fixidez, evidenciando a condição própria do inacabamento, quando afirma da necessidade de se “*estar sujeitos à abertura*”, uma propensão ao diálogo, porque acredito que somente pelo diálogo posso me abrir ao outro e também possibilitar que o outro a mim se abra e neste movimento regido pela dialéticidade nos colocamos a caminho em direção a boa nova. Porém, consciente do risco que se corre e entendendo que o novo não pode ser acolhido ou rejeitado

só porque é novo, mas que sua aceitação ou negação passa pelo pensar certo, que é dialógico e não polêmico.

Ainda na fala da PF2 encontro mais uma evidência da consciência da sua inconclusão, quando esta reiteradamente diz da necessidade de se estudar, que eu creio vir da sua autorreflexão frente aos desafios que cruzam suas ações cotidianas no Cefapro e nas escolas. A PF2 revela o caráter permanente da educação e neste sentido Freire preconiza que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível ao homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...]. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. [...] Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências [...] (FREIRE, 2011, p. 34).

A partir da visão de que a educação é ideológica, da consciência de nossa inconclusão e da necessidade de abertura ao novo e, do precisar estudar como forma de comprometimento com a educação libertadora, posso inferir que estes pressupostos implicam profundamente na concepção de sujeitos que estas professoras formadoras incorporam em suas práticas. Encontro em suas narrativas a consciência das especificidades da EJA quando a PF1 diz *“devo reconhecer o que é educação de jovens e adultos”* e na fala da PF2: *“nos identificar, ter realmente aquele amor a educação de jovens e adultos”*, estas falas carregam o reconhecimento das características genuínas da EJA, entendem que não trabalham com a educação do dito *“ensino regular”*, mas sim, numa modalidade muito específica da educação básica, onde o público que a constitui são sujeitos históricos e por isso possuem trajetórias humanas diversas, para além das trajetórias escolares truncadas. São sujeitos jovens e adultos com especificidades próprias deste tempo da vida, sujeitos populares que viveram ou vivem a realidade da negação dos direitos, da opressão, da exclusão, das ausências (ARROYO, 2007). Contudo, *“é preciso também reconhecer que tais sujeitos da EJA são homens e mulheres que mantêm um protagonismo na sociedade brasileira, carregados de trajetórias diversas, de conquistas e fracassos, que conformam os sujeitos históricos que são”* (HADDAD, 2007, p.14).

Consciente de que a educação é própria da experiência humana no mundo e com mundo, parto então para a concepção de educação que circula entre os sujeitos da pesquisa.

Para tal, solicitei aos sujeitos se posicionassem em relação à educação de uma forma geral e estabelecessem também uma relação com a Educação de Jovens e Adultos.

PF1: de forma geral eu acho que é a forma que nós temos pra transformar nossa sociedade, pra mudar né, pra fazer essas pessoas enxergarem melhor, tomar pé da situação e que elas podem mudar essa realidade, mas que pra isso tem que ter muita responsabilidade, é um empenho onde todos devem assim se envolver, e sem medo da luta, precisa de muito mais movimento de todos, da sociedade de forma geral, em quem dera se realmente ela fosse prioridade né.

PF2: a educação pra mim é transformação né, a educação é uma mudança de comportamento, adquirir conhecimentos e a gente poder melhorar, melhorar o local onde a gente vive, melhorar a vida né, poder proporcionar uma qualidade [...] dialogando, da necessidade da contribuição de saberes que eles trazem, os nossos educandos jovens e adultos já têm saber construído, e esse saber, com que a gente vai tá aprimorando na sala de aula o científico, teórico né, fazendo com que os dois tenha uma relação né, eles têm uma relação e sejam também valorizado esse saber, desse adulto que tá na sala de aula [...].

PF3: é educação para mim, na verdade educação é essencial pro ser humano né, é a partir daí é que você vai conseguindo outras concepções de vida, então a educação é algo assim extremamente essencial para as pessoas é isso. [...] A educação acontece em todos os as instancias né, [...] é aproveitar esses saberes que eles trazem pra cientificar isso e transformar.

PF4: concepção de educação que eu tenho é a concepção de educação que todos podem aprender, que todos têm condição de aprender e o que faltou foi à questão da oportunidade mesmo, [...] mas a concepção que eu tenho, é a concepção de um sujeito pensante, de um sujeito que pode ser ativo, participativo é que constrói conhecimento, que pode, que falta é essa oportunidade né na sala de aula de você fazer esse engajamento, de você poder dar voz, a todos né. [...] em todos os lugares que você vai encontra as informações, então a escola é o lugar, acolher todas as informações, e perceber qual é a relação com conhecimento científico, de transformá-las em conhecimentos científicos e daí tornar um cidadão, então com discernimento, com capacidade de decisões a partir de todas as informações porque as informações estão aí, de que forma são colocadas, fazer uma análise disso né, pra ser um cidadão, pra ter uma educação voltada para a cidadania.

Percebo uma unidade em todas as falas em relação à educação para a transformação dos sujeitos e da realidade, “a forma que nós temos pra transformar nossa sociedade” (PF1); “a educação pra mim é transformação” (PF2). Assim posso inferir que as professoras formadoras entrevistadas concebem educação para além da escolarização e que de certa forma não polarizam escola e sociedade, como enfatiza o pensamento Freireano ao destacar que “a

educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p.82).

As professoras entrevistadas entendem que a escola é essencial para catalisar mudanças no contexto em que o educando vive. Compreendem e reconhecem que estes sujeitos trazem consigo conhecimentos construídos em suas trajetórias de sujeitos jovens e adultos que vivem, independentemente do seu ingresso às escolas. Assim expressam às professoras formadoras: “os nossos educandos jovens e adultos já têm saber construído” (PF2); “aproveitar esses saberes que eles trazem pra cientificar isso e transformar” (PF3). Diante destas afirmações percebo que as professoras formadoras, sujeitos da pesquisa aceitam que é próprio da consciência crítica a integração com a realidade, de modo que não cabe na Educação de Jovens e Adultos (e nas demais modalidades de ensino) uma posição mecanicista e antidialética do mundo. Com esta posição “é impossível entender o que se passa nas relações de opressores (as) com oprimidos (as)”, como nos ensina Freire em pedagogia da Esperança (2009b, p.106).

Deste modo, o reconhecimento dos saberes que o jovem e o adulto trazem para a escola, revela a visão de que não existe ignorância absoluta e mais ainda revela a possibilidade de aprendizagem para fins de transformação, a promoção da ingenuidade em criticidade, que pode ser evidenciada na afirmação “tomar pé da situação e que elas podem mudar essa realidade” (PF1) e ainda “um sujeito que pode ser ativo, participativo é que constrói conhecimento, que pode o que falta é essa oportunidade” (PF4). Para mim (este aspirante a pesquisador) está aí o cerne da metodologia mesma da EJA onde não se emprega “nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialéticamente solidárias” (FREIRE, 2009b, p.106). Uma educação que se faz educadora por ela mesma, comprometida com a autonomia do educando, para que nas relações que trava com a realidade e na realidade, o sujeito seja capaz de atos criadores e recriadores, conhecimento que ele acrescenta ao mundo.

O aprofundamento teórico mostra-nos que estamos caminhando realmente para uma nova forma de fazer EJA, não só do reconhecimento do direito à escolarização em qualquer tempo da vida. Mas justamente nesta compreensão de que estes sujeitos jovens e adultos, não são apenas analfabetos ou portadores de trajetórias escolares truncadas, são sujeitos ativos, que vivem, mesmo apesar dos processos de exclusão social, marginalização e exploração econômica. Ainda assim nesta extremidade do mundo, percebe-se nele, porque protagonizam histórias diárias nas múltiplas lacunas a que a sociedade os condena (ARROYO, 2007).

Fica evidente nos relatos das professoras formadoras da EJA esta visão mais totalizante e mais positiva do protagonismo dos sujeitos que integram as turmas da EJA. Para Haddad (2007, p.13) “reconhecer esta característica ativa dos sujeitos é reconhecer que para além da trajetória de carência, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano dos setores populares e que determina as razões históricas da construção das sociedades onde vivem”.

Neste contexto então, o trabalho das professoras formadoras com os professores que trabalham na docência da EJA é fundamental, à medida que nos processos formadores elas possam possibilitar a reflexão para este olhar mais humanizado e menos estigmatizado sobre os jovens e adultos que frequentam as escolas de EJA. A PF4 reconhece que é preciso trabalhar nesta perspectiva de construção de um novo olhar para a EJA na dimensão do reconhecimento dos sujeitos históricos presentes nas salas de aulas, ela destaca que:

[...] Os professores precisam entender que eles (os alunos) já trazem um saber da experiência, trabalhar com os estes saberes da experiência quer dizer envolve-los, e à medida que você vai envolvendo-os mais, eles vão se sentindo valorizados, [...] um trabalho onde você permite que aluno fale, que o aluno diga sem deixar de trabalhar os conteúdos é um desafio muito grande pro professor fazer isso(PF4).

Enquanto professor formador, entendo que realmente é desafiador mudar práticas que se consolidaram durante as décadas que a EJA esteve à margem do sistema de ensino de nosso país, onde o estado de maneira muito tímida e com visão deslocada da realidade ofertava a EJA de forma compensatória e, nos modelos centrados na supletivação e aligeiramento. De acordo com Di Pierro:

A cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p.1118).

Penso então que é primordial o trabalho de formação continuada realizado pelas professoras formadoras da EJA no sentido de dar à Educação de Jovens e Adultos uma nova compreensão, numa visão mais condizente com os educandos, estes sujeitos coletivos de direitos. Mas para tal acredito também que é fundamental e necessário o apoio por parte da SEDUC-MT em efetivar uma proposta que garanta tempo e espaço de formação a essas professoras e aos demais formadores da EJA que estão nos Cefapros, que também são sujeitos adultos históricos, logo estão sendo formadoras (es) e por isso mesmo em processos de constituição de suas identidades. As entrevistadas mais uma vez relatam que: *“[...] eu vejo que precisa-se né, pensarmos em nos organizarmos mais e também estarmos discutindo entre cada uma de cada polo né, alternativas para melhorar essa nossa função que hoje nós estamos exercendo”(PF4); “[...] a gente não tá lá para enfeitar ou pra dizer que tem um formador, não a gente quer fazer diferença e a gente sabe da importância de ter esse formador pra educação de jovens e adultos” (PF2); “[...] eu na realidade tô me sentindo abandonada [...] é triste ver que a educação de jovens e adultos continua sendo deixada a segundo plano”(PF1).*

Fica evidente nas falas das quatro entrevistadas a necessidade de um projeto de formação que promova maior interação entre os professores formadores e que as ajude a construir uma base teórica capaz de contribuir para melhor realizarem suas ações com os professores que atuam na EJA e ainda que se sintam atores efetivos no papel que lhes conferiram. Neste sentido, Imbernóm (2010) destaca algumas capacidades pertinentes ao trabalho dos formadores de professores ressaltando que devem ser capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica que só sua solidariedade tornará aceitável e onde ele pode experimentar novas práticas e aprender com os demais.

Entretanto para se construir estas capacidades penso que é necessário a promoção de tempos e espaços asseguradores da formação destes sujeitos que desempenham o papel de professores formadores no cenário da EJA do Estado de Mato Grosso. Não basta tão somente uma política pública para a EJA mesmo que nesta esteja presente a ideia da necessidade da formação continuada (DPP, 2012, p.180; 208;210), é fundamental propiciar a todos os sujeitos professores formadores e professores das escolas de EJA condições para uma formação construída dentro da profissão, contextualizada e baseada numa combinação complexa de constituintes científicos e pedagógicos, tendo como protagonistas os próprios professores numa lógica coletiva (NÓVOA, 2009).

Neste contexto de prática de formação creio eu que as professoras formadoras da EJA (e demais formadores) podem ter a sua frente à possibilidade de efetivamente se constituírem como atores de fato da formação continuada, sendo capazes num movimento dialético, de promoverem uma efetiva reelaboração da política pública para a Educação de Jovens e Adultos na dinamização das ações de formação com os professores das escolas e ainda produzirem conhecimentos a partir da instauração de uma cultura de pesquisa nos Cefapros, porque como preconiza Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2009a) pensar certo é uma exigência do ciclo gnosiológico onde a curiosidade torna-se cada vez mais metodicamente rigorosa, transitando da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” e assim neste movimento de busca sou capaz de intervir e intervindo educo e me educo.

3.5 Uma síntese para o inconcluso

As perguntas, as dúvidas e o medo do pesquisador iniciante ora me impulsionaram, ora me levaram ao estado de inércia. Uma enxurrada de questionamentos fervilhava em meus pensamentos e minha insipiente experiência insistia levar-me a acreditar que eu poderia prontamente responder ao final desta caminhada – que agora entendendo a precariedade do tempo – a todos os problemas e incompreensões que me levaram até o mestrado. Contudo a tessitura da investigação e a prática da leitura provocaram-me um amadurecimento teórico e metodológico que me permitiu perceber e entender que a pesquisa é processual, que a possibilidade de compreensão de determinada problemática é maior que a certeza da solução e que a consciência do estar sendo no mundo é que seja o fundamental, pois estando no mundo e saber-se nele me faz um ser comprometido, capaz de atuar e refletir, um ser de práxis, capaz de criar a realidade, mas também de prosseguir transformando-a. Entendendo que “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2011, p.20).

Deste modo caminho para a finalização deste trabalho sabedor de que a conclusão não me será possível justamente por eu ser histórico e inserido em uma realidade também igualmente inacabada e da qual me distanciei por este tempo para admirá-la, e objetivando-a, transformá-la.

Com o intento de tecer algumas considerações acerca das reflexões empreendidas sobre a formação continuada neste estudo, que objetivou compreender a Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos implantada pelo Estado de Mato Grosso e sua reelaboração

pelos Professores Formadores da EJA, retomo a seguir o problema que me motivou a esta pesquisa: **como os professores formadores reelaboram a política pública do Estado de Mato Grosso para a EJA na dinamização da formação com os professores das escolas?**

A investigação tem como ponto de chegada a compreensão de que a educação é um quefazer permanente e, portanto a formação continuada se mostra como um caminho profícuo para trilhar o pensar certo, que se revela como condição fundamental da reflexão crítica sobre a prática. Nesta propositura a formação continuada é vista como uma das formas de enfrentamento dos desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos, onde os professores formadores da EJA são protagonistas fundamentais na mediação da política pública para esta modalidade de educação.

A EJA passa por um momento esperançoso de reconfiguração, onde emerge uma nova forma de fazer e pensar a Educação de jovens e Adultos, formas que possibilitam o reconhecimento e o entendimento das especificidades destes sujeitos históricos e de direito, marcados por trajetórias de vida que vão além das suas trajetórias escolares truncadas. Segundo Arroyo (2007) estes sujeitos são jovens e adultos populares que vivem e que apesar das trajetórias sociais e escolares negadas ou incompletas não paralisaram sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Chegam à escola carregando aprendizagens. Assim, é primordial para a reconfiguração da EJA o reconhecimento de que estes jovens e adultos estão criando no mundo e, portanto “seu mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2009b, p.86).

Neste contexto é que considero importante pensar a EJA como uma manifestação plena do caráter permanente da educação que encontra sustento na condição do inacabamento de homens e mulheres, jovens ou adultos que se propõem a ser mais, justificando desta maneira a educação como manifestação exclusivamente humana, que não se presta ao imobilismo, ao fixismo e sim, ao permanente quefazer, na certeza que sempre podemos mais.

Nesta perspectiva tenho a convicção que a formação continuada se mostra como uma excelente condição propiciadora da reconfiguração do ser professor, pois como preconiza Freire, “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que está sendo” (2005, p.84). Logo a compreensão da necessidade da formação é própria da natureza docente e se faz mais premente quando se tem a concepção problematizadora da educação que ignora a permanência e reforça a mudança.

Defendo a formação centrada na escola onde as dificuldades e problemas emergentes da prática cotidiana são levantados pelos professores e as possibilidades de enfrentamento e

mudanças são oriundas do estudo e da reflexão na perspectiva do trabalho coletivo. A escola como o lócus do processo de ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Um espaço de relações, de construção de cultura. Ação que não se efetiva no isolamento, mas se dá sempre na perspectiva do trabalho colaborativo, guiado pela práxis, onde os professores se fazem sujeitos no processo, dando sentido a suas práticas e protagonizando assim a educação libertadora, que luta pela modificação das estruturas opressoras que impedem homens e mulheres de serem mais.

O Documento de Política Pública para a Educação de jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso marca um avanço no campo desta modalidade de ensino, compreende a legitimação, a regulamentação e a consolidação da EJA no Estado. Este documento no seu processo de construção além dos consultores e técnicos da SEDUC-MT contou também com a participação dos principais atores da EJA, ainda que de forma reduzida, privilegiou-se o diálogo com professores da Rede Estadual e com representantes do Fórum Estadual da EJA, demonstrando sinais e experiências democráticas, rompendo se assim com a prática autoritária da formulação de programas e políticas de gabinete, ou seja, sem escutar a voz dos principais sujeitos interessados e implementadores da política.

O DPP é concebido em vários pontos sob a orientação dos princípios da pedagogia crítica à medida que concebe a escola para além da escolarização. Preocupa-se com as trajetórias pessoais e humanas de seus sujeitos jovens e adultos e com a sua formação na perspectiva da construção da criticidade e da autonomia, respeitando as especificidades do tempo histórico destes sujeitos jovens e adultos que compõem o público da EJA. O documento traz ao longo de seu texto uma concepção de EJA contrária à concepção de educação compensatória que por muito tempo definiu e orientou esta modalidade de ensino, enfatiza a necessidade de compreender que os jovens e adultos são homens e mulheres que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social, que possuem conhecimentos resultantes destas interações e que podem aprender os conteúdos sistematizados produzidos pela humanidade em qualquer tempo da vida. Entretanto, mostra certa incoerência ou fragilidade ao ver a volta destes sujeitos jovens e adultos diante das novas formulações da política para EJA proposta pelo documento, como uma “chance renovada”.

O DPP ao considerar o professor da EJA também como um jovem e adulto em processo de aprender, aponta para a concepção Freireana do inacabamento do ser, assim toma o processo da formação continuada como algo da própria condição humana, próprio da experiência vital e da condição de ser profissional. Reconhece a dificuldade para o professor

trabalhar na EJA sem uma formação específica e a forma rasa das formações oferecidas a estes sujeitos. Salienta a presença do professor formador da EJA no quadro dos Cefapros, enfatizando que foi um avanço no processo de formação continuada nas escolas que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, o documento não sugere nem formula nenhum projeto ou proposta de formação continuada específica para os profissionais da EJA. Deixando tanto os professores formadores da EJA, bem como os professores das escolas sem as devidas condições para reelaboração da política ou a produção de conhecimento a partir da política pública e, conseqüentemente sem formas efetivas de práticas docentes que possibilitem a reconfiguração da EJA, a garantia do direito popular a educação e o compromisso com os princípios da educação libertadora que sempre foi a marca da EJA.

A partir destas reflexões, entendo que a política para a EJA tenha que contemplar uma proposta que possa auxiliar o trabalho na perspectiva da formação continuada dos professores formadores da EJA e conseqüentemente possa influenciar diretamente no processo de formação dos professores das escolas de EJA. Assim sendo, proponho a implantação de um projeto que coloque os professores formadores da EJA diante das dificuldades mais significativas presentes na ação pedagógica dos professores das escolas. Um trabalho de investigação, sistematizado e rigoroso, que envolve momentos de coleta de dados, de estudo teórico, de análise e reflexões, permitindo a produção de conhecimento. Para num momento posterior se fazer a apresentação aos professores das escolas envolvidas, propiciando novas reflexões e surgindo daí uma proposta de grupos de estudos nas escolas liderados pelos próprios professores e mediados pelos professores formadores onde a prática se constitui como elemento de análise e reflexão dos professores da formação, emergindo deste modo um campo teórico que dê sustentação a ação docente no cotidiano da escola.

Numa tentativa de sintetizar o inconcluso da pesquisa, é possível afirmar que no trabalho desempenhado pelas professoras formadoras da EJA diante da dinamização das formações com os professores das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, ficam explícitas as iniciativas de reelaboração das premissas e pressupostos do DPP, contudo estes processos de reelaboração são precários e fortemente marcados pela insegurança e fragilidade no que diz respeito à compreensão e apropriação do real sentido da educação dos e para os sujeitos jovens e adultos, evidenciando desta forma uma urgente necessidade do desenvolvimento de uma formação sólida para estes sujeitos professores formadores presentes nos Cefapros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei contribuir com reflexões teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada de professores desta modalidade de ensino, a partir do ideário de Paulo Freire, que é fundamentalmente comprometido com uma educação realmente libertadora. Uma educação em favor dos homens e das mulheres, onde o compromisso com a humanização se faz preponderante e, na Educação de Jovens e Adultos este compromisso se faz ainda mais pulsante, pois envolve sujeitos que viveram e muitos ainda vivem histórias de negação e de privação, negação e privação do direito de ser mais.

Deste modo a contribuição primeira desta pesquisa está na discussão da política pública para a EJA do Estado de Mato Grosso e nas reflexões acerca do trabalho de formação, empreendido pelos sujeitos professores formadores da EJA presentes nos Cefapros. A dinamização da formação promovida por estes sujeitos envolve a reelaboração desta política. Porém, sou consciente que os formadores são dotados de subjetividade e que, portanto a objetividade desta política para a EJA é por eles reinterpretada diante da realidade social, podendo assim, com este movimento, ter-se a ampliação ou redução dos limites e das possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos formadores compreendem a necessidade do desenvolvimento e da efetivação da política pública para a EJA e tentam de certa forma realizar o trabalho de formação com os sujeitos professores nas escolas em consonância com os pressupostos do DPP, no entanto, para a real efetivação da política presente neste documento, faz se necessário à instauração de uma dinâmica de formação para estes professores formadores da EJA presentes nos Cefapros, pois a prática pedagógica na dimensão libertadora necessita de formação, compromisso e engajamento político capaz de possibilitar rompimento com a sociedade injusta e produtora de precariedade na educação.

A EJA por muito tempo foi marcada por sua presença às margens do contexto educacional brasileiro, sua história se confunde com as histórias dos sujeitos que compõem as suas classes nas escolas. Logo a EJA está irremediavelmente comprometida com a educação dos sujeitos populares e com a superação de suas trajetórias truncadas, preenchidas pelas diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade. Revelando deste modo a essência desta modalidade, que vai além do ensino, não a reduzindo tão somente a escolarização, mas dizendo respeito a vida destes sujeitos (alunos e professores), aos seus projetos escolares e acima de tudo, sobre suas trajetórias humanas.

Diante disto a formação dos professores da EJA é tão importante quanto a necessidade de escolarização e de ampliação dos processos educativos relacionados à formação humana dos sujeitos educandos. Deste modo entendo que seja fundamental pensar a formação dos professores formadores mais profunda e especificamente, pois estes sujeitos lidam diretamente com os professores nas escolas da rede estadual. Professores estes que necessitam de uma dinamização de formação continuada voltada ao reconhecimento e a compreensão das especificidades da EJA associada a um olhar direcionado para as trajetórias de vidas dos sujeitos alunos e não somente para as suas carências escolares. Uma formação capaz de levar ao reconhecimento dos alunos como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, para que a partir desta visão pluralista de direitos, ampliem as possibilidades de respeito à condição humana destes educandos e garanta efetivamente o seu direito à educação.

Por outro lado entendo que o Estado para além da produção de uma política pública para a EJA, necessita pensar e viabilizar um projeto de formação para os professores formadores dos Cefapros que respondam por esta modalidade, um projeto propulsor da pesquisa, onde estes formadores possam investigar, interpretar, compreender, descrever, analisar e refletir e, assim serem capazes de teorizar o próprio campo de trabalho. E com esta dinâmica, possibilitar-se-ia uma melhor reelaboração da política e consequentemente um trabalho mais profícuo e específico para e com os professores que atuam na EJA.

A escola quando concebida como cenário da formação dela emanam todas as discussões, ela mesma e seu cotidiano como conteúdo da formação continuada dos seus professores, ou seja, a formação centrada na escola. Centrada nos seus problemas e nos seus sujeitos (educadores e educandos), e com a ajuda e suporte dos professores formadores esta escola possa dialogar e, em conjunto vislumbrar outras possibilidades para o enfretamento daquilo que lhe é peculiar. De fato a escola é, por excelência, um espaço para a produção de conhecimento, para a expansão dos relacionamentos e consolidação da nossa condição social, determinada pela ação e o estar juntos, evidenciando desta forma a nossa natureza essencialmente política.

Essa dimensão de ação no interior da escola possibilita a construção da cultura do trabalho coletivo, ação que depende inteiramente da constante presença de outros seres humanos. Condição indispensável para uma escola que prima pelo desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia pessoal de educadores e educandos, numa forma esperançosa de propiciar a adesão e inserção na realidade objetivada, com vias de transformação do mundo comum.

Neste de diálogo coletivo da escola com sua respectiva realidade, os sujeitos formadores e os professores das escolas são desafiados a pensar uma base teórica que forneça sustentação para a construção de uma nova prática pedagógica, que permita avanços na dimensão do ensinar e aprender, na Educação de Jovens e Adultos. Isso implica em novas maneiras de ver e agir a partir dos múltiplos contextos que constituem a EJA, mas que revelam as histórias coletivas dos sujeitos jovens e adultos deste Estado.

Esta inserção na realidade se configura em teorização, pois instaura um contato analítico com o existente, permitindo a comprovação, a vivência e a práxis. Entendendo que desenvolver a construção de conhecimento é um processo contínuo e coletivo, uma explícita recusa do fatalismo. Ação esperançosa que na maioria das vezes envolve riscos, ricos que demonstram as tentativas de acertos, o desejo de mudança e a certeza Freireana de que não podemos tudo, mas podemos alguma coisa. Neste sentido, faz-se necessário, diante da realidade da educação brasileira investir no processo de formação dos professores e da educabilidade de Jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARROYO, Miguel G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BALL, Estephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, 15(2), p. 3–23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, J. e MAINARDES, J (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Elba S. de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. MEC/Anped: Brasília, 2008.

BEECH, Jason. **A internacionalização das políticas educativas na América Latina**. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, p. 32-50, 2009.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

CÂMARA, H. F. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, M. **M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília, Secad/MEC, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola:** o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 6, p. 9-27, 1998.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

_____. **A hora da verdade:** de que lado você está? *A tribuna*. Rondonópolis. P. 2 B. 2 ago. 2012.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DI PIERRO, Maria C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e sociedade. Campinas, v.26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (Org). **Profissão professor.** Porto/Portugal: Porto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2008a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CARDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Avaliação e as reformas dos anos de 1990:** novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.86, p.133-170, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n.46, p. 235-274, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório final - Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARSKE, Lindalva M. N. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Comunicação em palestra oral. Rondonópolis/MT, Grupo de pesquisa, UFMT, 2012.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC, 2009.

GAUTHIER, Clermont. MELLOUKI, M. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537 – 571, maio/ago. 2004.

_____. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Fronteiras da educação. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAH, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. ANPED, GT18, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

MAINARDES, J. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7 – 22, jan/abr. 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais.** Cuiabá: Defanti, 2010.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A pedagogia crítica e o pensamento Marxista. In: SILVA, M. V. e CORBALÁN, M. A. **Dimensões políticas da educação contemporânea.** Campinas: Alinea, 2009.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. **Formação de Professores: pensar e fazer.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto/Portugal: Porto, 1991.

_____. **A formação de professores e a profissão docente.** In: I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, Universidade de Aveiro – Portugal. 1999.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Acesso pelo “site” www.revistaeducacion.mec.es/re350/r350_0.9

_____. **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto, 2007.

_____. **Professores: imagens de um futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Marly M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PRADO, Luis E. A. **A instituição escolar como espaço e tempo para a formação continuada de professores.** In: XIV ENDIPE: Encontro nacional de didática e prática de ensino, Porto Alegre. 2008.

RIBEIRO, Vera M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Educação e Sociedade. Campinas, v.20, n.68, p. 184-201, dez, 1999.

ROCHA, Simone A. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetórias de três décadas (1977-2007).** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, Silvia F. P. **Práticas de formação continuada em Mato Grosso: da autonomia professoral à prescrição estatal**. 2004. 255f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

RUSS, Jacqueline. **Os métodos em filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTIAGO, Maria E. e BATISTA, José N. **Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n.3, p. 1-19. Dez/2011.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo, Olho D água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leônicio. Avanços e desafios na formação do Educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília, Secad/MEC, 2008.

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

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Cinco razões para dialogar com Paulo Freire**. Revista e-curriculum. São Paulo, v. 7, n. 3, Dez. 2011.

TARDIF, M. e ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos**. Cadernos de pesquisa, v.35, n.125, p. 13-35, 2005.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

ANEXO

Roteiro para as entrevistas

- 1- Como você entrou na educação de jovens e adultos?
- 2- Quando e por que você se tornou professor formador do Cefapro?
- 3- Você teve uma formação específica para o trabalho com a EJA anteriormente a sua vinda para o Cefapro?
- 4- Você participa ou participou de algum movimento ligado à educação popular?
- 5- Qual a sua concepção de educação?
- 6- Quais referenciais teóricos orientam o seu trabalho e como você recontextualiza isso na prática pedagógica?
- 7- Qual a sua compreensão e análise da política pública do Estado de Mato Grosso para a EJA?
- 8- O documento de política pública para a EJA do Estado de Mato Grosso é constantemente usado em suas ações de formação?
- 9- Quais as maiores dificuldades enfrentadas na prática pedagógica diária de formação. E quais fatores desencadeiam tais dificuldades?
- 10- As formações oferecidas pela SEDUC contribuem para ampliar a sua compreensão do trabalho de formação com o professor de EJA? Cite pontos essenciais que evidenciem ou não tais contribuições para a formação destes professores.
- 11- Estas formações contribuem efetivamente para a melhor realização do seu trabalho?

- 12- Quais fatores você acredita serem fundamentais para um (a) professor formador (a) desenvolver uma prática educativa coerente com a política pública para a EJA e orientada pelos princípios da educação libertadora?
- 13- Como você reelabora (traduz) a política pública de estado para a EJA em projeto de formação com os professores das escolas?