

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS E PERSPECTIVAS PARA A EJA

CABRAL, Paula<sup>1</sup>;  
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes<sup>2</sup>;  
VIGANO, Samira de Moraes Maia<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, EPEJA/UFSC.  
paulica15@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, EPEJA/UFSC.  
herminialaffin@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre, Universidade Federal de Santa Catarina, EPEJA/UFSC.  
samiramvigano@gmail.com

### EIXO TEMÁTICO: EIXO 5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### RESUMO

O artigo apresentado é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2011/2013 junto a profissionais de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa buscou identificar como estavam organizados os processos de formação continuada direcionados aos professores da EJA, e a partir disso, quais discussões eram feitas sobre os sujeitos estudantes da EJA. Com base nesse estudo foi possível refletir sobre os elementos que constituem tal processo formativo, os quais serão trabalhados de modo mais pontual nesse artigo, com enfoque nas demandas de formação continuada vinculadas às EJA apontadas pelos profissionais entrevistados. Com relação ao referencial teórico convém salientar as contribuições das apropriações teóricas utilizadas em nossas análises a partir de autores/as da área, dentre os/as quais destacamos: Arroyo (2003, 2005, 2006, 2011), Barreto (1998, 2006) e Marin (1995). A pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, com procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, levantamento bibliográfico, bem como entrevista semiestruturada. Dentre os principais resultados estão a constatação sobre como a falta de periodicidade/continuidade, a fragilidade de relações teórico-práticas e a pouca articulação com as demandas de formação dos profissionais da Rede, dificultam esse processo formativo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Docência na EJA

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida nos anos de 2011/2013 sobre a formação continuada em serviço direcionada aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O estudo buscou compreender as concepções que permeiam tal processo formativo a partir de uma compreensão sobre e a organização da formação continuada, seu alinhamento à proposta da EJA na Rede, assim como suas contribuições no atendimento às demandas dos professores e as articulações teórico-práticas promovidas. As reflexões aqui apresentadas estão articuladas às entrevistas realizadas com formadores, gestores, coordenadores e professores sobre a docência na EJA suas demandas e perspectivas formativas.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a EJA tem buscado, nos últimos anos, desenvolver um trabalho que leva em consideração os sujeitos envolvidos no processo de formação e, assim, tanto estudantes, quanto professores têm tido acesso aos espaços formativos voltados à reflexão sobre suas práticas e seus saberes (PMF, 2008).

A EJA no município é coordenada pelo Departamento de EJA (DEJA), estando este subordinado à Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Florianópolis (SME), contando com um corpo de profissionais (132) entre professores, coordenadores, assessores e profissionais que trabalham em área administrativas. Atende cerca de 1.167 alunos. Desse modo, oferece aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização - em idade definida como obrigatória pelo ensino regular – ou condições de cursar o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental em diferentes unidades de ensino concentradas nas regiões mais urbanizadas da cidade, dentre elas: dez núcleos com primeiro e segundo segmento; cinco polos avançados; três espaços em que funcionam os círculos de leitura e; quatro polos do Programa ‘A hora é agora’<sup>i</sup>.

Em nosso estudo tomamos como referência os Núcleos de EJA que, constituídos há mais tempo na Rede, desenvolvem seus trabalhos a partir da escolarização do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. Tais segmentos estão subdivididos de acordo com o conjunto de “expectativas de aprendizagem elaboradas conforme o nível de letramento dos estudantes e o segmento em que se encontram” (PMF, 2012). Nessa organização, existe a Fase Inicial, com carga horária de 800 horas, direcionada à alfabetização, bem como as fases Intermediária e Final, cada uma com 800 horas, correspondentes às etapas finais do segundo segmento. Cada uma das fases é desenvolvida conforme os quatro ciclos de pesquisa anuais, os quais possibilitam a articulação pedagógica dos núcleos e servem como referência para o planejamento e avaliação das atividades realizadas em cada núcleo de EJA, além de possibilitar a definição de sequências didáticas específicas para cada grupo envolvido na pesquisa.

Os professores de primeiro segmento atuam nos núcleos com as turmas de alfabetização e os de segundo segmento, na maior parte do tempo, também, mas, alguns desempenham atividades nos polos avançados. No que se refere aos professores é importante destacar que nem 10% são efetivos. Segundo o Chefe do Departamento de EJA, há uma rotatividade anual acima de 40% entre os professores temporários, ou seja, a cada ano o pequeno percentual de professores efetivos se mantêm, assim como alguns

professores temporários que participam do processo de seleção, mas, ainda assim, há o ingresso de professores novos e, geralmente, sem experiência em EJA<sup>ii</sup>.

Com relação à organização da formação continuada há um encontro mensal para os professores do primeiro ciclo com a consultora da Rede, em que se trabalham aspectos vinculados à alfabetização e ao letramento.

São realizadas, também, formações bimestrais e reuniões quinzenais administrativo-pedagógica com os coordenadores, sendo que estes participam da formação oferecida aos professores em geral. Junto aos professores do segundo segmento há uma formação mensal com a consultoria, além disso, esses professores e os coordenadores mencionam que as reuniões de planejamento realizadas nos núcleos duas tardes por semana, também podem ser consideradas formações continuadas. Cabe destacar que os professores do segundo segmento são contratados por uma carga horária semanal de 30 horas, tendo incluída nesse tempo a hora/atividade e duas tardes por semana para reuniões ou formações.

As reuniões que se desenvolvem nos núcleos em duas tardes por semana, organizadas pelos coordenadores - de acordo com os/as professores/as do segundo segmento - constituem-se como espaço de formação continuada, pois nesses encontros discutem e aprendem a lidar com as situações vivenciadas cotidianamente, sendo o espaço em que ocorrem as trocas mais efetivas de experiências. Nesses encontros, além dos encaminhamentos administrativos, são realizadas as seguintes atividades: planejamentos, leitura e acompanhamento das pesquisas dos alunos e desdobramentos, leitura e discussão esporádica de textos sobre a EJA e seus documentos orientadores e reguladores, conversas com a assessoria do DEJA (quinzenais ou mensais), a vinda, conforme necessidades apresentadas, de pesquisadores da UFSC para tratar de algum tema específico.

## **METODOLOGIA**

O processo de investigação nos exigiu dialogar com o campo de estudos da formação de professores que possui “[...] uma produção consistente e significativa, fruto de décadas de investigação, estruturada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação do país” (THOMASSEN, 2003, p.13), buscando aproximações com a formação de professores para a EJA. Isso vem sendo objeto das pesquisas de âmbito nacional de forma mais específica e expressiva há pouco mais de duas décadas.

A pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, com procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, levantamento bibliográfico, bem como entrevista semiestruturada. Uma das alternativas encontradas, em função da ausência de registros, para compreender melhor a trajetória nos últimos anos da formação continuada de professores, foi entrevistar as profissionais que participaram ou participam atualmente desse processo como formadoras (quatro), o Diretor de EJA da Rede, três coordenadores/as dos Núcleos de EJA e quatro professores/as<sup>iii</sup>.

A partir das entrevistas, foram criadas categorias de análise que me possibilitaram compreender o perfil dos entrevistados e suas percepções acerca da formação continuada desenvolvida na Rede.

Com relação ao referencial teórico convém salientar as contribuições para as discussões aqui tecidas de autores/as como Arroyo (2003, 2005, 2006, 2011), Barreto (1998, 2006) e Marin (1995).

É importante ressaltar que os procedimentos metodológicos da pesquisa se desenharam a partir de concepções basilares, um deles se refere à compreensão de formação continuada apresentada por Marin (1995), na qual se entende que o processo formativo tem como centro o conhecimento e a articulação da pesquisa com os saberes docentes. A autora, ao mencionar concepções de formação continuada, defende o uso da expressão ‘educação continuada’ por acreditar que se demonstre mais ampla e assim destaca a importância de continuidade na implementação dos processos formativos, pois dessa maneira podem consolidar-se como prática social mobilizadora de possibilidades e saberes profissionais.

Para Marin (1995) a atividade profissional dos professores se refaz cotidianamente, por meio de processos educacionais formais ou informais, nesse sentido o uso da terminologia ‘educação continuada’ reflete como esses processos podem auxiliar aos profissionais a participarem ativamente do mundo em que estão inseridos, incorporando todas as suas vivências no conjunto de saberes de sua profissão. Diante desse entendimento apresentamos a seguir alguns resultados a partir de um recorte com enfoque nos processos de formação continuada dos professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, principalmente no que se refere à organização, periodicidade/continuidade e demandas apresentadas a partir de olhares dos profissionais entrevistados que representam quase todos os segmentos de trabalhadores da EJA nesse Rede.

## RESULTADOS

Algumas reflexões elaboradas a partir da pesquisa mencionada, que terão aqui um recorte de enfoque específico serão apresentadas na sequência com base em categorias de análise que emergiram no processo de pesquisa e na própria análise das entrevistas.

Com relação as formadoras, buscamos identificar o perfil das mesmas e como se deu a inserção delas na Rede, especialmente na formação continuada dos professores da EJA, ambas afirmam por conta de trabalhos desenvolvidos em outras instituições ou pelas próprias pesquisas de mestrado e doutorado que desenvolveram ou orientaram, acabaram recebendo convite para participação na formação continuada dos profissionais vinculados a SME.

As professoras formadoras salientaram que não conhecem o planejamento da proposta de formação continuada direcionada aos professores de EJA da Rede - com exceção de F-Selene (a consultora permanente da Rede) -, mencionando que apenas recebem os convites e vão oferecer de modo pontual suas contribuições, a partir dos temas gerais apresentados pelos profissionais que organizam os encontros. Mas, ainda assim, mesmo a F-Selene, afirmou que trabalha aquilo que a Rede solicita em relação aos temas de sua área de formação (alfabetização, letramento, pesquisa e avaliação).

Ao buscar identificar como elas desenvolvem as formações, uma das professoras, F-Náíades, respondeu que não trabalhava com palestras, mas somente com oficinas, justamente por sua concepção de que “ninguém ensina nada a ninguém”, de que os sujeitos aprendem nas relações constituídas. Por isso as oficinas são realizadas com grupos de no máximo 45 (quarenta e cinco) profissionais. No seu trabalho, a F-Náíades afirmou que a proposta consiste em partir dos desafios que emergem da prática, para, então, serem tratados temas específicos. Segundo ela, a Rede convida para participar das formações sem delimitar um tema:

*são ementas muito gerais, cabe tudo ali dentro, [...] eu organizo o trabalho de acordo com minhas escolhas, a Rede sempre deixou isso em aberto. Pelo menos eu sempre fiquei muito livre quanto a isso, não sei como são os outros. (F-NÁIADES, 2013).*

Outra professora formadora, F-Diana, afirmou que participou aproximadamente três vezes da formação, fez algumas falas mais pontuais, buscou não conduzir os encontros como palestras, mas revelou que sentiu dificuldades, pois em todos os

momentos a formação tinha de ser desenvolvida em um auditório com quase 100 (cem) pessoas.

A professora formadora F-Orítia, afirmou que, ao ser convidada para as formações, propunha dinâmicas em que se pudesse no momento inicial promover uma formação teórica, de modo que, em seguida, o professor pudesse fazer uma articulação disso com sua própria prática no núcleo, a partir da interação com os sujeitos estudantes da EJA, e, num terceiro momento, de modo coletivo, se avaliaria esse processo. Com essa metodologia, F-Orítia afirma que toda formação alcança o estudante, diferente de uma palestra que trabalha algo específico sem se ater à continuidade e profundidade da formação continuada.

A professora F-Selene, sobre esse aspecto, segue na mesma linha de F-Orítia, ou seja, busca não desenvolver palestras, pois entende que a formação continuada exige um acompanhamento constante e sucessivas avaliações do processo, mas afirmou que, ao desenvolver as formações, o tipo e a metodologia que adotou esteve alinhada a proposta definida pela Rede. Como está há mais tempo na Rede (13 anos), a professora percebe que o trabalho varia de acordo com os gestores administrativos e políticos, destacando que:

*[...] houve momentos de formação mais intensa com encontros regulares que envolviam todos os profissionais da EJA, já passamos por períodos com uma ou duas formações anuais apenas, estas apresentam um grau de efetividade muito menor, por que um encontro ou outro, não possibilita reflexões a partir das práticas, não se tem um retorno de como as formações refletem no cotidiano do educador e dos estudantes, não há uma aproximação ao contexto escolar. (F-SELENE, 2013).*

Na fala das formadoras entrevistadas apareceu a necessidade de se pensar formações que tenham continuidade e sejam planejadas, envolvendo os/as próprios/as formadores/as. Sobre essas duas questões, as formadoras teceram algumas críticas:

*[...] eu vou ser sincera, nem sempre foi possível terminar essas formações, geralmente os últimos encontros eram cancelados, a formação sofre com a mudança de políticas, acaba se tornando fragmentada, se tornava uma grande dificuldade, acabava virando palestra. [...] a formação continuada de professores que por falta de investimento sofre rupturas e se consolida como algo fragmentário. (F-ORÍTIA, 2013).*

*Não tem uma frequência de minha participação, ano passado, por exemplo, acho que trabalhei umas seis vezes. [...]. Então tem assim certa organização, eu imagino que tenha um planejamento, mas não sei dizer como é elaborado. (F-NÁIADES, 2013).*

*Minhas experiências nesses momentos foram muito ricas, mas logo apareciam as barreiras [...], como: pouco tempo de formação para atuação na EJA; rotatividade dos professores, que contratados em caráter temporário fazem com que cada ano inicie tudo do ‘zero’; parece que a EJA é aquela coisa pendurada no organograma da educação, sem identidade, tratada sem prioridade. (F-DIANA, 2013).*

Nessas falas se evidenciam alguns elementos essenciais à formação continuada de professores. Barreto (2006) ajuda nessa compreensão quando expõe a formação como espaço privilegiado de reflexão da ação, tendo em vista a melhoria dessa a própria ação, mas que é um processo com muitas exigências, sendo a primeira delas – conforme a autora - a cumplicidade entre professor e formador, o que implica em ‘relações de confiança’. Somente a partir disso será possível tomar uma prática como objeto de análise, “expondo suas conquistas e fragilidades, admitindo fracassos e inseguranças”, mesmo que estejamos inseridos numa sociedade que culturalmente “valoriza exageradamente o sucesso” (BARRETO, 2006, p. 100).

Nesse mesmo sentido, Laffin (2013), numa pesquisa desenvolvida a partir da formação de um grupo de professores da EJA, aponta que os sentidos das práticas pedagógicas educativas podem ser melhor explicados a partir dos seus próprios limites e possibilidades, identificados por meio de um processo sistemático de reflexão sobre as mesmas.

Como segunda exigência a um processo efetivo de formação continuada, Barreto (2006) destaca a importância de contar com formadores que, “além de ter competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo”. Numa terceira exigência, apresenta que o trabalho de formação demanda tempo, pois segundo ela:

Há muitos e diferentes dados em relação a essa questão. Mas, é difícil encontrar quem afirme que, em menos de um ano, a formação propicie a autonomia desejável ao educador. Os trabalhos de formação que mais nos deixaram felizes por participar de sua realização aconteceram em períodos superiores a dois anos de encontros constantes e regulares (BARRETO, 2006, p. 101).

Além disso, para Barreto (2006), a formação continuada na dimensão de seu planejamento exige espaço e horário bem definidos, ou seja, faz-se necessário garantir um lugar para o grupo reunir-se, que disponha de materiais para as atividades educativas. A programação das atividades de formação continuada com antecedência, regularidade, organizadas de modo que oportunizem troca de experiências e reflexão, levando em consideração as condições, ou as próprias jornadas de trabalho dos professores, asseguram a credibilidade desse processo.

Os coordenadores dos núcleos de EJA entrevistados concordam que é essencial à formação continuada de professores tomar como referência a prática, e, portanto, o trabalho com base na proposta de EJA da Rede – pesquisa como princípio educativo -, na qual os professores precisam partir dos interesses apresentados pelos sujeitos estudantes. Nessa relação, do trabalho com a pesquisa e de reflexões sobre a prática, todos/as os/as coordenadores/as entrevistados apontam que a própria compreensão dos sujeitos como estudantes precisa ser o eixo central da formação continuada. Os recortes a seguir demonstram tais percepções:

*Trabalhar essa compreensão de sujeitos da EJA é essencial, [...] já possuem uma vivência fora da escola, por isso tem que haver um trabalho de conscientização junto aos professores para que estes compreendam a trajetória desses alunos. Por isso na EJA da Rede é preciso haver um amparo e esclarecimento ao professor, se não há, o professor entra em crise, ele não foi preparado para isso. (C-ÍRIS, 2013).*

*[...] precisa trabalhar a compreensão dos sujeitos da EJA, porque um professor que não tem formação e vem trabalhar com uma proposta diferenciada não dá conta, acaba caindo nas práticas do ensino regular. [...] buscamos mostrar o quão importante é o sujeito nessa proposta, partimos do seu interesse. [...] passei a ter outra concepção de educação, hoje não me vejo trabalhando nos moldes do ensino regular, tradicional, que não leva em consideração o sujeito, ele tem retirado seu direito de dizer o que quer estudar. (C-ACAMAS, 2013).*

*[...] é sempre importante discutir quem são os sujeitos de EJA de forma mais ampla, pois muitos professores chegam na expectativa de trabalhar com adultos, que vão se sentar, ter interesse nas aulas. Mas esse adulto é alguém que traz muitos problemas em relação ao letramento, com escolarização frágil. [...] Trabalhar com os jovens é diferente, exige mais energia. Nas formações continuadas de dois ou três anos atrás, discutíamos mais a questão da ‘juvenilização’<sup>1</sup> da EJA, esse ano não houve essa discussão. (C-HEBE, 2013).*

---

1



Portanto, o maior desafio apontado pelos coordenadores é o de possibilitar aos professores discussões e reflexões que oportunizem a modificação das práticas disciplinares adotadas no ensino regular. Nessa compreensão, C-Íris destacou a importância de romper com o imaginário de ‘aluno ideal’, pois na EJA os sujeitos apresentam trajetórias de vida diferenciadas, o que exige um trabalho dentro das possibilidades deles, oferecendo-lhes o direito de estudar e aprender. C-Íris complementou que trabalhar na EJA requer o rompimento de barreiras, a desconstrução de preconceitos, pois existe uma parcela grande de alunos jovens que consomem drogas ou já cometeram delitos.

Os professores da EJA, com esse mesmo entendimento sobre a necessidade de articulação entre aspectos conceituais e saberes provenientes da prática docente, consideram que, na formação continuada, as trocas de experiências oportunizadas são os momentos de maior relevância, a exemplo do que uma das professoras entrevistadas salientou:

*A troca de experiência durante a formação é uma das coisas mais válidas, porque na EJA, e na educação em geral, não precisamos criar modelos, não existem fórmulas a serem aplicadas, cada um tem seu contexto, está inserido numa realidade. Por isso considero que a troca de experiência seja mais importante, saber como os professores agiram em determinadas situações, o que deu ou não certo, é o que contribui com a formação de professores (P-LUA, 2013).*

Outra professora, P-Maia, entende que as formações precisam retomar aspectos essenciais da EJA - como, por exemplo, sua dimensão histórica no Brasil -, para a compreensão de seus alicerces e pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos. Quanto a isso, apareceu nas falas dos professores, assim como nas dos coordenadores, que é preciso haver uma formação voltada ao trabalho educativo a partir da pesquisa, que exija compreensão do sujeito estudante da EJA e o rompimento de uma concepção educacional que tem por base um planejamento linear, um currículo fragmentado com foco em avaliações e resultados.

Um dos professores, P-Áquiles, chamou a atenção para a necessidade de discutir, nas formações, os resultados obtidos, a partir dessa metodologia adotada da Rede, pois, segundo ele, não são avaliados.

Ficou claro, também, um descontentamento por parte dos professores que têm maior experiência em EJA e mais participações na formação continuada, pela falta de

avanços acarretada por conta da inserção, todos os anos, de novos professores contratados em caráter temporário.

Na opinião de uma das professoras, P-Egina, há maior necessidade de privilegiar as discussões envolvendo as diversidades contempladas no cenário da EJA. Aliás, essa é uma questão constantemente debatida no campo da educação, em especial, da EJA. Trata-se da diversidade entendida não somente como elemento curricular, mas como substrato de práticas educativas articuladas às realidades vivenciadas por esses jovens e adultos.

Oliveira (2009) trabalha a diversidade na EJA associada aos contextos nos quais ela se desenvolve, pensando na pluralidade dos sujeitos. Pela perspectiva da autora, a EJA reúne sujeitos com histórias de vida e marcas identitárias semelhantes e, ao mesmo tempo singulares, portanto, a diversidade fica ligada às relações pedagógicas tecidas no encontro das experiências com:

a desigualdade de oportunidades; a negação do direito à educação e à formação; jornadas duplas ou triplas de trabalho; o desemprego ou subemprego; as lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; [...] a luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos a quem a EJA se destina. (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

Quando as professoras P-Áquiles e P-Maia referiram-se à necessidade de discutir a EJA no contexto da diversidade, apontaram uma possibilidade de aprofundamento dos aspectos teóricos e metodológicos nas formações continuadas desenvolvidas. O fragmento da entrevista de uma das professoras expressa, com maior clareza, o que os outros dois professores com mais experiência na EJA da Rede, também salientaram “[...] *as discussões não avançam, principalmente para os professores que já conhecem a EJA, as formações acabam tonando-se repetitivas e até um tanto frustrante*”. (P-EGINA, 2013).

Convém retomar, nesse ponto, as críticas tecidas à falta de formação inicial ou a não continuidade das formações na Rede para os professores que trabalham na EJA. Tal fragmentação gera incoerências e falta de profundidade dos estudos e reflexões. Frente a isso, uma das formadoras ampliou a discussão e revelou certa angústia diante do contexto educacional brasileiro, principalmente no que se refere à formação inicial ou continuada de professores para atuação na EJA. Sobre essa questão, Freitas (2010, 2011), em suas pesquisas, busca evidenciar a marginalização nos currículos das

instituições de Educação Superior das disciplinas que habilitam os professores para docência na EJA, Freitas e Moura (2011, p. 102) alegam que há um:

[...] silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem a docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores.

Uma das formadoras salientou que nem sempre as lacunas deixadas pela formação inicial oferecida aos professores, podem ser trabalhadas nas formações continuadas, e quando se dirigiu à organização dessa formação na Rede afirmou que:

*[...] é super contraditório promover formação, discutir aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos dessa maneira, **os próprios professores, sujeitos dessa formação, não podem ser considerados em suas particularidades, essas formações com grandes grupos trazem invisibilidade aos sujeitos.*** (F-DIANA, 2013).

A esse respeito, Barreto (2006) tem uma contribuição interessante, quando afirma que as formações oferecidas aos professores precisam ser consonantes às propostas curriculares e pedagógicas desenvolvidas junto aos próprios estudantes. Salienta que, muitas vezes, quem trabalha com formação faz uma crítica à *educação bancária* – em termos freireanos – mas acaba incidindo em práticas que só legitimam a passividade de quem ‘recebe’ a formação. O professor, no entanto, precisa ser o participante dessa formação, precisa trazer para o foco das discussões suas experiências e percepções, pois só nessa relação dialética torna-se possível estabelecer um diálogo com os professores que leve a reflexões e novas aprendizagens.

Nesse viés, convém questionar até que ponto as formações oferecidas pela Rede coadunam com sua proposta pedagógica da ‘pesquisa como princípio educativo’ na EJA? Como são compreendidos os sujeitos da formação continuada, nesse caso, os professores da EJA? Os interesses dos sujeitos da formação constituem-se como elementos centrais das formações?

Com o intuito de pensar sobre essas questões, em especial sobre a última – como são considerados os interesses dos professores como sujeitos da formação continuada –, buscamos investigar quais são as demandas formativas mais específicas apresentadas pelos professores, na concepção das formadoras.

No que se refere às demandas apresentadas por coordenadores e professores, as formadoras destacaram que os temas são definidos pela SME e, em virtude disso, observaram que nem sempre as temáticas discutidas estão de acordo com o demandado pelos/as professores/as. Duas formadoras sugeriram que as escolhas deveriam estar vinculadas às concepções políticas e pedagógicas da Rede. Diante do observado pelas formadoras, as demandas dos professores circundam as seguintes temáticas:

*violências; relação de entendimento com o educando; como lidar com o jovem e adulto na sala de aula tendo em vistas suas especificidades (cansaço, trajetória de vida, histórico de insucesso escolar). Já as demandas provenientes dos coordenadores se referem à relação do aparelho escolar com a comunidade na qual se insere; e ainda, as relações interpessoais. (F-NÁIADES, 2013).*

De acordo com F-Diana, as demandas dos professores sempre possuem relação com as mazelas presentes no campo educacional brasileiro, que repercutem na dimensão regional/local, como: as condições de trabalho, a rotatividade dos professores que possuem vínculos temporários de emprego, dentre outros. Na percepção da F-Orítia, as demandas eram apresentadas de modo um tanto confuso, envolvia certa angústia dos professores e coordenadores, mas, em geral, estavam voltadas para a drogadição, problemas comportamentais dos jovens e as violências. Para F-Selene as demandas dos professores que atuam no primeiro segmento estão relacionadas ao:

*[...] processo de alfabetização, ao trabalho com grupos heterogêneos e a abordagem de conteúdos da área da matemática. Para o segundo segmento, as demandas a preocupação com a apropriação da língua escrita (leitura, interpretação e produção textual) relacionada ao desenvolvimento do trabalho com a pesquisa. (F-SELENE, 2013).*

Diante das discussões feitas, em relação a organização e demandas da formação continuada, de modo articulado aos sentidos que possuem para os sujeitos envolvidos nesse processo, constatamos que os entrevistados levantam a necessidade em se pensar processos de formação que articulem aspectos teórico-práticos. A esse respeito os professores expõem suas dúvidas e lacunas em relação à formação para o enfrentamento de desafios cotidianos da EJA, além disso enfatizam que a formação precisa viabilizar dinâmicas formativas que oportunizem a trocas de experiências.

Ao discutir a formação continuada de professores, Barreto (2006) define as diferenças entre os níveis de formação, o que auxilia a compreender que a formação desenvolvida junto aos professores da EJA na Rede aproxima-se do que ela denomina como ‘formação permanente’. Esta é a fase que na qual o professor analisa sua prática em contato com seus colegas, formadores e autores da área, sendo que esses movimentos tendem a fazer com que o professor compreenda melhor o que faz e, ao mesmo tempo, busque elementos que possibilitem novas práticas pedagógicas.

Enquanto formadores, gestores e coordenadores salientam a necessidade em promover uma formação continuada em serviço que possibilite a compreensão dos sujeitos estudantes dessa modalidade, e desse modo, reflitam/rompam com práticas pedagógicas mais diretivas comuns no ensino “dito” regular. Essa coleta de dados também revela temas de interesse organizados por cada um dos grupos entrevistados.

Diante disso, conforme defende Barreto (2006), a formação é um momento privilegiado para se pensar o trabalho do educador, por isso torna-se fundamental conciliar teoria e prática, tal relação só é possível “[...] porque toda prática tem uma sustentação teórica, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age. Quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz (BARRETO, 2006, p. 97).

Nessa linha, com a troca de experiências constatam-se as reais modificações das relações que se constroem na e com a docência, pois a formação continuada de professores não prepara o professor para que depois ele coloque em prática o aprendido, mas oferece possibilidades de aprender fazendo na medida em que se pensa sobre o que está sendo feito. Arroyo (2006) segue nessa abordagem quando afirma que a formação docente para a EJA exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. O autor entende ser possível construir uma teoria pedagógica que se fortaleça a partir dos próprios processos de formação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, ao pensar a formação de educadores da EJA, há necessidade de tomar como referência especificidades que os sujeitos dessa modalidade requerem e os fundamentos teórico-metodológicos que o ensino na modalidade exige.

Constatamos que os processos de formação continuada, desenvolvidos junto aos professores, são marcados por descontinuidades ou desarticulações e nesse contexto, as concepções de EJA e dos sujeitos estudantes da modalidade estão presentes nas formações de modo difuso, numa dimensão um tanto quanto abstrata, o que induz à

adoção de uma abordagem universalista sobre os mesmos. Diante disso, observa-se que as dinâmicas de formação nem sempre dão conta de discutir processos educativos que se alinhem às especificidades desses “coletivos de direitos negados” que realmente frequentam a EJA (ARROYO, 2005).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito a Educação Básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 17 – 32).
- \_\_\_\_\_. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Consciência, 1998.
- \_\_\_\_\_. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 93 – 102).
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. Departamento de Educação Fundamental. Florianópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor EJA**. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação Continuada. Florianópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 02/2010**. Florianópolis, 2010.
- FREITAS, M. L. de Q. MOURA, T. M. de M. (2011). **Formação dos Educadores de Jovens e Adultos: ainda um “silêncio permitido”**. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA. Disponível em < [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf) >.
- LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 216 f. 2006. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em < <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0554.pdf> >.
- MARIN, Alda. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES 36**. Campinas, SP, Editora Papyrus/CEDES, 1995.
- OLIVEIRA, E. C. Sujeitos-professores da EJA. **TV Escola: Salto para o futuro – Programa 05**. 2009. Disponível em < [http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205\\_0.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205_0.pdf) >. Acesso em 05/06/2013.

i Dados obtidos em 2013, a partir da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da SME e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

ii Desde 1992, segundo o Departamento de EJA da Rede, não se realizam concursos públicos para cargos efetivos na EJA.

iii Na intenção de preservar a identidade dos entrevistados substituí seus nomes pelos de personagens da mitologia greco-romana. A escolha dos nomes substitutivos ocorreu levando em conta as mesmas iniciais dos nomes reais dos entrevistados para facilitar a sistematização e análise do material coletado.