

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA - PB

Regina Celi Delfino da Silva¹

Resumo: O presente trabalho focaliza a formação continuada dos professores de jovens e adultos, na perspectiva de conhecer suas necessidades de formação. Nesse sentido, o estudo propõe-se a delinear, numa abordagem qualitativa descritiva, as necessidades de formação continuada de 10 professoras que atuam no ensino presencial do 1º segmento (1ª à 4ª série) da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Professores da Educação de Jovens e Adultos. Necessidades de Formação.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação em estudar a formação dos professores da educação de jovens e adultos (EJA), em especial, as necessidades de sua formação na Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa - PB - nasceu de experiências vivenciadas em três momentos distintos e indissociados. Momentos que fazem parte de nossa formação como educadora. Portanto essa aproximação e o despertar para a temática partem de motivações pessoais e profissionais, na dimensão em que não se sabe onde uma começa, e a outra termina. Aliado a um interesse coletivo. As atribuições concernentes às atividades dos professores, desde as rotinas restritas à sala de aula, acrescentando outras que exigem um novo perfil profissional de professor. A LDB, no seu art. 13, concede aos professores as seguintes atribuições:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

¹ Mestre em Educação Popular pela UFPB- Atualmente professora na Secretaria de Educação de João Pessoa (SEDEC\JP) e Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE\PB).
Email - regina-delfino@uol.com.br

A análise feita por Lüdke; Moreira e Cunha (1999, p. 283) sobre as tendências e influências das políticas internacionais sobre a formação dos professores traz especificamente os dois aspectos mais problemáticos dessa política. Primeiro, diz respeito à "ausência dos professores na definição de políticas e programas". O que se constitui os denominados "pacotes" de formação, ocasionando uma acentuada rejeição por parte dos professores. O segundo aspecto se refere à "separação entre a reforma "despejada" sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Ela vem sempre antes, ficando para a outra, a preparação a seu reboque, numa flagrante inversão lógica" (Lüdke; Moreira e Cunha (1999, p.284). As Diretrizes Curriculares de Formação, pensadas como "pacotes", são políticas de arremedo, na ausência de uma política nacional de formação. Essas formações, aligeiradas e conteudistas, pouco têm contribuído para o melhoramento das práticas dos professores nas salas de aula, por um lado, e por outro lado não tem contribuído para a carreira profissional dos professores. A formação nestes termos, afirmam Lüdke; Moreira e Cunha (1999) é uma "inversão da lógica da formação".

Essas políticas vêm sendo questionadas por estudiosos da área educacional e têm impulsionado a investigação no campo da produção teórica sobre o assunto, por exemplo, juntos nesses esforços estão os movimentos dos educadores que, através de suas organizações de classe, vêm abrindo discussões e propondo saídas construindo coletivamente, conforme Freitas (1999, p.18), "uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores". Essa concepção de formação é aceita como avançada dentro do movimento dos educadores e é entendida como uma

Concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999 p. 30).

Essa é a lógica da formação na qual acreditamos, com base em uma concepção pensada e elaborada com o foco no espaço da escola, respondendo às necessidades de formação requerida pela realidade, ou seja, uma política de formação docente processual e dinâmica, atenta às novas demandas de conhecimentos, próprias do mundo contemporâneo.

O panorama descrito acima contextualiza o nosso objeto de estudo, pois foi a partir de nossa inserção nos encontros de formação continuada, desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, que despertamos para investigar as necessidades de formação dos professores da EJA. Considerando o contexto da formação inicial dos professores da EJA e o processo de formação continuada, vivenciados no interior da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Quais são as necessidades de formação dos professores da EJA, demandadas de suas práticas pedagógicas?

Compreendemos que os professores da EJA sentem necessidades de formação, advindas de sua prática pedagógica, a qual justificamos baseadas em três suposições:

- Primeiro, os professores têm necessidades decorrentes da ausência de formação básica inicial específica para trabalhar com EJA;
- Segundo, a formação continuada proporcionada pela SEDEC - JP não responde às necessidades desses professores.
- Terceiro, sem que as necessidades de formação sejam respondidas, as práticas pedagógicas em EJA continuam deficientes e a elas se agregam novos apelos advindos da realidade que afeta a aprendizagem.

É fato que os professores da EJA, por não terem tido uma formação inicial específica, sentem necessidades de formação. De acordo com nossa realidade, mesmo tendo participado do processo formativo durante oito anos, eles continuam apresentando inúmeras dificuldades.

A investigação das necessidades de formação dos professores da EJA, neste trabalho, toma por base uma interpretação comprometida com a visão deles mesmos, através das trocas de experiências, do convívio no local de trabalho e da pesquisa de campo. Entendemos que a grande contribuição desta pesquisa é fazer ouvir a voz desses professores. Isso está em consonância com o que diz Goodson (1995, p. 67) a respeito da investigação em educação "de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente".

Trabalhamos com os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar os encaminhamentos de ação que fazem parte das políticas de formação de professores da EJA, da Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa- PB, elegendo as aspirações, os desejos e as expectativas manifestados pelos professores a respeito de suas necessidades de formação.

Objetivos específicos:

- Identificar as diferentes abordagens teóricas sobre necessidades formativas, que ajudam a delinear as necessidades de formação dos professores da EJA;
- Caracterizar as diferentes necessidades apresentadas pelos professores da EJA em suas práticas docentes.

A escolha dos objetivos levou-nos ao estudo teórico sobre necessidades de formação, elegendo dois trabalhos bastante elucidativos: o de Marcelo (1998) e o de Rodrigues e Esteves (1993). Em pesquisa sobre a formação de professores, Marcelo (1998) compara o foco das pesquisas que envolvem os professores. Segundo ele, inicialmente essas pesquisas focalizavam os professores em formação inicial, ou o conhecimento sobre o aprender a ensinar dos professores. Hoje, desperta interesse dos pesquisadores o tema desses profissionais em exercício. Dentre esses estudos, têm "sido realizadas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional" (MARCELO, 1998. p. 66), que significa o envolvimento entre a "formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores" (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260), ou seja, um profissional 'real' com suas potencialidades, limitações na relação direta, também com uma *escola real*.

Está dentro desse campo investigativo o processo de diagnóstico de necessidades formativas que, segundo Montero (1987, p. 10 *apud* MARCELO, 1998, p. 66), apontam para "aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino".

Essa visão de análise de necessidades é apreciada como um campo de pesquisa científico importante para a formação contínua de adultos, tanto do ponto de vista do formando quanto do formador.

A análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando 'abrir horizontes' para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora.

(RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13)

2 O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no universo da Rede Pública de Ensino do Município de João Pessoa-PB, em escolas localizadas em cinco bairros: Mangabeira, Valentina de Figueiredo, José Américo, Bancários, Cristo Redentor, o que se caracteriza na nossa cidade como área sul. Para a Secretaria de Educação, fazem parte da escola Pólo: David Trindade - Mangabeira. Escolas Pólos²: São escolas situadas em diversos bairros e localizadas em pontos estratégicos da cidade onde se reunia, durante o programa PCNs em Ação, professores de bairros circunvizinhos para os encontros de formação continuada. Envolveu dez professoras da rede municipal de ensino, que atuam nas salas de aula do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª séries) que, freqüentemente, participaram dos encontros de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa - PB.

A escolha dessas professoras se deu de forma aleatória, por adesão, ou seja, foi distribuída carta-convite as professoras³ presentes em um desses encontros, na qual, informávamos o nosso interesse de pesquisa, os possíveis instrumentos para a coleta de dados, solicitando delas identificação para posterior contato.

Ao analisarmos as necessidades de formação de professores, tomamos como referência principal o pensamento do professor da EJA. Por pensamento do professor, Mizukami (2003, p. 206) entende que são "processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre idéias, construção de significados".

Nesse sentido, a entrevista semi estruturada foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados. O tipo de entrevista semi estruturada para Lüdke e André (1986, p. 34) "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações".

A interpretação dos dados, como enunciamos anteriormente, procedeu-se mediante a análise descritiva dos depoimentos das dez professoras, coletados a partir de suas falas, da discussão acumulada dentro da temática e da experiência pessoal da investigadora no

campo temático.

3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Etimologicamente, formação vem do latim *formatione*, que significa ato, efeito ou modo de formar⁶. A palavra formar deriva do verbo *formare*, cujo sentido próprio é de uma passagem a um novo estado, resultado de movimento, e movimento de fora para dentro; já o sentido de formar-se seria algo como "formar-dentro", dar forma a algo, configurar, modelar. O substantivo que dá origem ao verbo é *forma*, do latim *fôrma*. E tem o sentido primário de modelo, molde e, somente de modo figurado, tipo ideal. Essa palavra latina era utilizada num contexto bem menos abstrato do que o nosso: *fôrma* era o recipiente usado para cunhagem de moedas e de utensílios de metal. Em Português, destinamos a 'fôrma' o sentido primeiro e mais concreto do latim e a 'forma', um sentido mais abstrato de determinação, definição de algo, que chega a confundir-se com esse próprio algo, que somente é quando possui forma.

No primeiro momento, o léxico parece fomentar a idéia de formação passível de modificações e de adquirir qualidades conforme o contexto.

Nesse mesmo sentido, Alarcão (1998, p.100) também esboça algumas idéias sobre formação associando a esta, idéias positivas e negativas, tais como: Idéias positivas "formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade [...] e negativas receita, culinária, norma, submissão, passividade" (1998, p. 100). A mesma autora conclui seu pensamento, afirmando existir uma idéia de sentido, segundo ela, "aparentemente neutro, cujo valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto. São elas: dar forma, enformar, desenformar". (ALARCÃO, 1998, p.100).

Para Josso (1991, p.32 apud AMIGUINHO, 1992, p.28), formação é comumente usado e útil para nomear diferentes realidades. A formação pode ser entendida

Como a acção de uma instituição, como um conjunto das modalidades dessa acção, como acção de inculcação ou como um acção própria á pessoa. Ela pode ser um complemento ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações tanto gerais como específicas relativas a saberes e a saberes - fazer que são directamente utilizáveis ou transferíveis.

A palavra formação significa e representa fenômenos diferentes, dependendo a que

se destina. De um lado, está ligada à subjetividade dos sujeitos, seu saber fazer, suas habilidades e, por outro lado, está ligada à objetividade, aos programas exteriores propostos.

O sentido adotado de formação, neste estudo, está ligado à subjetividade dos sujeitos, por conseguinte considerada processo, pois é demandada de uma situação no contexto de uma prática pedagógica, na educação de jovens e adultos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA EM JOÃO PESSOA - PB

Assim, como em todo o Brasil, os professores da rede municipal de João Pessoa necessitavam construir uma identidade com essa modalidade educativa, visto que a Nova LDB (9.394/1996) tinha sido recentemente aprovada e estava também a ser construída enquanto política educativa de direito, bem como, conformar um fazer pedagógico diferente de criança. Assim, também se configurava a EJA local. Faltava ao conjunto dos profissionais das escolas o conhecimento sobre o aspecto da modalidade EJA. Segundo a coordenadora,

Enquanto tema e enquanto modalidade de direito, o conceito da EJA era novo para a maioria dos professores, faltava uma concepção da EJA formada, enquanto modalidade educativa, histórica, de luta dos educadores que requeria uma metodologia diferenciada. (SILVA, 2006).

A primeira fase de todo o trabalho do programa de formação desenvolvido pela própria SEDEC-JP, com o enfoque sobre as orientações mais pontuais de forma a responsabilizar a escola e os seus profissionais com o ensino dessa modalidade. Paralelamente, nos encontros de formação, continuava-se a perseguir o melhoramento das práticas pedagógicas dos professores à base do referencial nacional. A SEDEC - JP, seguindo esse movimento, organiza o programa de formação dos professores e técnicos, elaborado e mais intenso, direcionado na perspectiva da construção da proposta curricular da rede municipal em EJA, em atendimento às Diretrizes Curriculares do MEC (1998). O grande objetivo era sensibilizar os professores a darem sua colaboração para a elaboração desse importante documento. O que caracterizou, juntamente com os estudos teóricos sobre a reestrutura da escolaridade, sob o ponto de vista do ciclo de formação, na principal meta da formação continuada.

No ano de 2002, iniciam-se as oficinas de formação pedagógica. A prática em discussão, inclusa nas discussões sobre a organização da escolaridade em ciclo, priorizava uma atitude mais investigativa sobre as práticas cotidianas dos professores da EJA e propiciava a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho com esse grupo diversificado de jovens e adultos, visando criar e aprofundar nesses professores laços de identificação com a área e proporcionar o conhecimento de boas situações e experiências de aprendizagem com vistas a um ensino de qualidade. Alguns questionamentos têm sido levantados quanto à formação continuada desses profissionais. Somente com oficinas pedagógicas direcionadas para o fazer prático desse professor não é suficiente para uma qualidade do ensino em EJA. Temos clareza de que são necessários outros saberes aos professores da EJA. A nossa intenção, neste estudo, foi conhecê-los. Assim também desejava a professora Ana, conforme revela seu discurso:

A formação não pode somente se deter na questão localizada do processo pedagógico. Eu quero uma formação que seja contextualizada com as políticas públicas, com o contexto social que a gente está vivendo, porque não adianta a gente trabalhar de forma isolada, sozinho dentro do nosso umbigo, a gente tem que saber que a evasão, o abandono do aluno a escola, não é porque o professor seja mal, não é que o professor não tenha metodologia e sim uma questão de estrutura da sociedade, é uma questão de ordem econômica, política e social, a gente está numa sociedade capitalista. (...) então, esse emaranhado deve ser tema da formação continuada.

Entendemos, pois, que o trabalho em EJA tem uma natureza política, mas, tem um caráter pedagógico. Na realidade, é uma prática político-pedagógica. E, sendo um trabalho político-pedagógico, não pode prescindir de fundamentos e princípios teóricos de sua história política e educativa, como também não pode prescindir de fundamentos pedagógicos, psicológicos e sócio-culturais dos envolvidos no processo, conforme observamos no comentário da professora acima.

Face ao processo de formação continuada desenvolvido pela SEDEC-JP, no período em estudo, e o modelo organizativo adotado, questionamos: A formação continuada respondeu a que necessidades? Às necessidades expressadas pelo professores ou às do sistema municipal? Como eram definidas as temáticas da formação continuada? A partir do interesse do sistema ou juntamente com os professores, numa reflexão da sua prática cotidiana? São indagações pontuais provocativas sobre as quais tentaremos lançar

nossa opinião a partir das falas das entrevistadas.

O processo de formação continuada dos professores da EJA respondeu ao interesse do sistema representado pela construção da proposta curricular, cujas temáticas eram definidas a partir das orientações das diretrizes curriculares nacionais que se supôs serem conteúdos importantes para os professores da EJA. O processo de formação, não sendo discutido e desenvolvido no interior da escola, levanta muitos questionamentos e não responde aos anseios dos professores. Considerando iniciativas dessa natureza como problemática, optamos por conhecer as necessidades expressadas por esses profissionais. As necessidades formativas, segundo Montero (1987 p.10 apud GARCÍA, 1992, p.67-68), definem-se como um "conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino". Essa é a concepção de necessidades formativas assumida neste estudo. Levantamos os desejos, problemas e dificuldades dos professores, ou seja, as necessidades formativas fundamentais que eles gostariam de conhecer, rever, aprofundar, na perspectiva do melhoramento de sua prática político-pedagógica em EJA. Nesse sentido, apresentamos depoimentos das professoras da EJA sobre as necessidades de formação relativas aos seus alunos. Considerando a frequência com que aparecem nas suas falas, perguntamos sobre quais os tipos de necessidades sentidas por elas no seu percurso de sujeitos-professores da EJA. O sujeito, sob o ponto de vista de Oliveira,²⁷ "sujeito entendido como aquele que se constrói na história, como um devir em interação constante com os outros contextos".

As professoras apontam necessidades relativas aos alunos, tais como: **resistência do aluno em trabalhar de forma processual e com aulas dialógicas**. A proposta curricular do 1º segmento da EJA e os estudiosos da área apontam para a importância de trabalhar o específico da escola, o saber sistematizado, processualmente e em diálogo com os alunos.

Para as professoras da EJA, essa prática na relação professor-aluno é uma prática eivada de tensões e conflitos, que requer um tempo até que os alunos se sintam seguros e confiantes para falar em grupo e acreditar na própria capacidade de dialogar. Nesse sentido, vejamos a fala seguinte:

A primeira coisa que a gente encontra é aquele aluno medroso, com medo de errar. Eu primeiro vejo o que ele me oferece para trabalhar em cima daquilo ali. Então o mais difícil é aquele medo que eles têm de como escrever daquele jeito que eles acham

que é errado, porque com a criança não é tanto, porque não passou por tantas proibições, tantas punições da história dos erros da vida, mas eles sim, para chegar é a longo prazo (ANA).

A maioria dos alunos da EJA vivenciaram o processo escolar. Evidentemente, não obtiveram sucesso, mas possuem o conhecimento da dinâmica de uma sala de aula tradicional e cobram uma postura do professor da EJA igual à de seu professor da experiência escolar anterior, de criança: a de perceber as necessidades do outro, nesse caso, o aluno. Os alunos, através da fala dos professores, alertam-nos para algo, o saber ouvir e transformar esse ouvir em ações consistentes.

Professora, a senhora não passa dever, só gosta de conversar? (Débora). Os alunos reclamam muito. Porque eles perderam já um tempo da vida deles sem estudar. Então eles acham assim que se tivessem uma cartilha, como eles vêem os filhos deles estudando, lá naquela cartilha aprendiam mais. Eles queriam da mesma forma. Mas os livros que vem são textos enormes. Quando eles se deparam com os textos se assustam. (Maria).

A resistência em relação a essa forma de ensino, a partir de um processo de construção do conhecimento embasado no diálogo, é explicada por Ribeiro (1997, p. 42): "todos os adultos (...) esperam encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo a um modelo que conhecera anteriormente".

Há também o problema das diferentes gerações nas salas. A formação na rede deveria contemplar essa temática na programação, como também considerar na organização das salas de aula. A professora Isabel sente a diferença do grupo de alunos de hoje em relação ao grupo de quando começou na EJA.

Agora comparando do início que eu comecei a trabalhar para os dias de hoje. Existe uma grande presença do jovem-adolescente, era mais adulto. Então o trabalho era mais calmo. Hoje são aqueles alunos que tem problema de comportamento durante o dia. É aquele, assim, pouco centrado no estudo, não conseguem ficar parado. O que vai exigir um outro domínio da sala de aula, o manejo da sala de aula vai mudar. Vai diferenciar justamente a maneira de trabalhar, de transmitir os conteúdos.

A dificuldade que os professores sentem em conciliar interesses tão diversos da juventude e da terceira idade força os sistemas, as agências formadoras e os estudiosos da educação a dirigirem um olhar especial para a temática nos processos de formação

dos professores. As falas das professoras abaixo alerta os sistemas de ensino para a necessidade de repensar formas alternativas para o enfrentamento da problemática. O que vai exigir uma outra forma de organização das salas de aula em EJA nas escolas. Enquanto para os alunos jovens-adolescentes, interessa somente a certificação urgente, para os da terceira idade, a escola significa lazer, entretenimento, ocupação. Para os professores, existe a dificuldade de conciliar essa tensão, que passa por uma certa limitação dos idosos para o ensino- aprendizagem passando pelo descompromisso com o estudo do jovem-adolescente. Nesse sentido, assim se expressam as professoras abaixo:

Os adultos sentem dificuldade por mais que você trabalhe, eles têm assim, um negócio, aprende uma coisa hoje, e amanhã, eles não sabem mais, eles esquecem. Os jovens não, eles assimilam melhor, mais os adultos tem essa dificuldade, aprende hoje, amanhã não sabe mais.(Ester).

Uma das professoras expressa sua opinião sobre essa demanda diferenciada e diversificada, argumentando nos seguintes termos:

Muitos dizem que com a experiência de cada um é mais fácil se aprender uns com os outros, mas também acredito que cada um tem seu tempo. O aluno de 14 anos vai chegar à experiência de quem já está com seus 60, 70 anos que é outro tempo. Então a gente quer, às vezes, uniformizar mesmo, botar uma aprendizagem igual para todo mundo. Você trabalha dentro de um projeto que vai ter uma visão de que tudo é a mesma coisa, trabalhar igual para todo mundo (Sara).

As professoras apontam necessidades relativas à ampliação do currículo da EJA, tais como: **Conteúdos relacionados à profissionalização/ocupação dos alunos.**

Superar a evasão na EJA depende não somente de uma boa prática didático-pedagógica, mas de ações de ordem macro estrutural. As professoras apontaram na entrevista a evasão como a principal dificuldade a ser enfrentada pelo coletivo, e sugerem em nível mais geral das políticas públicas destinadas ao combate à evasão a entrada de outros incentivos aos estudantes, como assim se expressam:

A questão social dos alunos da noite a dificuldade deles maior é o trabalho. A melhor saída seria se pensasse melhor assim na Educação de Jovens e Adultos no termo profissionalizante. Preparasse o aluno para uma profissão. A atual conjuntura que vive hoje em dia, em que o trabalho fala mais alto. E esses meninos já perderam muito tempo da vida deles e agora a gente tem ai como experiência o Pró- Jovem. Eles

não precisam somente ler e escrever, mas também ter uma profissão um curso técnico profissionalizante que direcionasse a vida deles (Maria).

A educação de jovens e adultos só poderá progredir, se ela estiver engajada em algum projeto de vida do educando, porque sem esse engajamento fica um pouco difícil, porque fica a escola em segundo plano. Não acredito que a educação de jovens e adultos avance muito, não estou dizendo que ela não seja necessária, ela é necessária sim, mas o poder de alcance dela é muito pequeno se não tiver engajado com a vida prática do educando. A minha guerra maior não foi contra o ensino, não foi contra a metodologia de ensino, eu tenho certeza, que com relação ensinar, a transmitir o conhecimento e estimular eles para aprenderem eu tenho certeza que eu conseguiria. Eu fui derrotada pelo social (Madalena).

A professora Madalena se refere à luta estabelecida por ela contra a evasão escolar. É, portanto, um problema que deve ser conjugado com outras ações.

A interdisciplinaridade é também um desafio.

Uma das qualidades do professor da EJA é conhecer várias estratégias e definir a adequada para sua realidade de forma a prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. As diretrizes apontam novos conhecimentos que o professor deverá desenvolver. E, dentre eles, o exercício da interdisciplinaridade. Nessa direção, os professores da rede municipal de João Pessoa, ao vivenciar na formação continuada novas perspectivas em relação aos aspectos da organização do conteúdo, levantaram o problema da necessidade de formação relacionada à interdisciplinaridade. Assim expressa a professora Ana: "uma das dificuldades que eu sinto é em cima do conteúdo da interdisciplinaridade". Aliada à própria inexperiência de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, está a rejeição por parte dos alunos, segundo declara a professora Ana:

Eles estão acostumados a trabalhar com professores que trabalham as disciplinas isoladamente. Para eles compreenderem que a interdisciplinaridade é a melhor forma de se trabalhar. Vou para o convencimento: "Olhe a linguagem escrita que a gente está trabalhando é como a nossa fala, não é assim agora eu vou falar português, agora vou falar história". A gente tem que adaptar esses dois encontros àquilo que eles viviam lá, eles usam a matemática em cima do senso comum do dia-a-dia e a gente vai trazer o conhecimento científico pra mostrar a eles que o que eles tão fazendo lá é também conhecimento. A gente está trabalhando em cima do real. (Ana).

E apontam necessidades relativas aos próprios professores, tais como: **Necessidade de disposição de tempo de estudo, planejamento.**

O processo social de proletarização da profissão pelo quais os professores vêm passando inclui também os professores da EJA. A baixa remuneração dos profissionais da educação obriga os mesmos a terem uma tripla jornada de trabalho, situação que obriga a quase uma improvisação do seu fazer, o que causa certa ansiedade aos professores, como depõem as entrevistadas seguinte.

Com essa vida corrida você não só tem um trabalho, você corre para outra escola, é dona de casa, mãe de família. O que dificulta é porque a gente não tem tempo de preparar muita coisa porque não tem tempo de estar se organizando para dar uma assistência melhor aos alunos, uma aula melhor, quer dizer que é quase tudo, assim, como um improviso. Parece que acende uma luz quando eu chego na sala de aula. Vem a idéia como eu vou trabalhar o que é que eu vou fazer. (Raquel).

A questão de tudo isso é o tempo. O fato de não ter o tempo de descanso. No meu caso eu só tenho o domingo para mim. Aí o domingo, como dona de casa tem que fazer todo o trabalho de casa. Dona de casa e trabalhar. (Débora).

Eu queria ter mais tempo, mais infelizmente a gente que é professor tem que correr muito, dois horários, ainda tem casa. Eu queria ter mais tempo pra preparar mais coisas. Eu sinto essa dificuldade assim com eles e comigo eu queria ter mais tempo pra me dedicar mais. (Rebeca).

A leitura que fazemos desse depoimento é a necessidade urgente de garantir, na carga horária do professor, o momento dedicado as atividades de planejamento. O planejamento é um dos requisitos essenciais para uma prática pedagógica eficaz ao exercício de uma avaliação contínua de todo trabalho e de forma articulada; é um meio capaz de identificar problemas e apontar caminhos propositivamente mais viáveis a uma prática pedagógica de qualidade.

A Necessidade de uma assistência diária da equipe técnica das escolas parece ser algo indiscutível.

Na gestão desse secretariado, os técnicos não foram considerados nas suas especificidades, ou seja, era encaminhado um ou dois técnicos para as escolas, independente de sua formação (psicólogo escolar, supervisor escolar, orientador escola, assistente social). Poderíamos encontrar dois psicólogos numa mesma escola e nenhum supervisor escolar. Aos técnicos eram atribuídas várias funções, além da sua função

específica. O que veio influenciar para que os mesmos não viessem a desenvolver um trabalho mais sistemático e consistente de acordo com sua função. Há, portanto, uma necessidade explícita, levantada pelos professores, que é a necessidade de uma equipe técnica pedagógica atuante e mobilizadora para acompanhar, de forma articulada, o processo ensino-aprendizagem, conforme descrevem as professoras:

Planejamento mais sistematizado em equipe de forma a obter resultado, porque se não há, planejamento prévio pra alcançar tal objetivo, se você vai fazendo, vai fazendo, vai fazendo por fazer. Não avança! E não tem com quem conversar, planejamento em equipe, porque ninguém é detentor do saber (Madalena).

Ausência nas escolas de planejamento semanal. Sinto falta das reuniões quando todos os professores se sentavam juntos, discutiam, escreviam, tiravam dúvidas, socializava atividades diferentes e combinava entre si. Era um trabalho que nos envolvia mais. Era um horário que se tinha exclusivo ao planejamento. Porque tem a particularidade do professor também. Eu acredito naquele planejamento semanal porque a gente sabe que está ali para planejar. Hoje funciona quinzenal e no sábado e organizado com informações administrativas, um texto reflexivo. Eu gostaria que a maior parte do planejamento se dedicasse as atividades relacionada a sala de aula. O que a gente vai trabalhar em sala de aula, entendeu. Os projetos que a gente pode trabalhar coletivamente. Porque hoje em dia é tudo projeto. Eu acho que a gente está muito a desejar nesta história de projeto. Eu acho que falta assim mais pensar e planejar coletivamente. É a questão do planejamento é aquele planejamento mesmo.(Maria).

Durante nosso estudo, identificamos outras necessidades que acrescentaremos ao conjunto das categorias estabelecidas por Hewton (1988 apud GARCÍA, 1998): são as necessidades relativas à organização da própria formação, necessidades de incluir nessa formação a dimensão política do ato educativo, necessidades dos professores relativas ao ensino-aprendizagem em EJA.

As necessidades de uma formação continuada descentralizada é outra necessidade apresentada

As professoras desejam uma formação contínua sistematizada, desenvolvida no interior das escolas, de forma que possa criar ambiente propício e eficaz para o atendimento às suas necessidades. Segundo a professora Maria, "o bom é que houvesse uma formação continuada dentro da própria escola". A professora Ana sugere que a formação seja organizada também em forma de oficina de sensibilização.

Estamos querendo que sejam trabalhadas oficinas de sensibilização, porque? A pedagógica é aquela que constrói o conhecimento e a oficina de sensibilização é aquela que sensibiliza para o trabalho e a construção do conhecimento o objetivo de desconstruir uma coisa que eu construí dentro de mim ao longo do tempo: Preconceito, a questão de sexualidade, os tabus, a questão da discriminação da mulher, opressão a mulher que a gente construiu. Não é só conhecimento na área teórica, na área intelectual que vai resolver. Tem que vivenciar, quebrar tabus, desconstruir, chorar, espernear, desmanchar, ficar com nossos corações doendo, sofrendo, desmanchar pra construir de outra forma, sem preconceito algum.

As professoras apontam, ainda, necessidades dos professores relativas à sociedade, tais como:

Necessidades relativas à compreensão de que a prática da EJA tem uma dimensão social

No universo das dez professoras colaboradoras, duas delas fizeram referência à importância da dimensão política e social do ato educativo. A formação continuada deverá contemplar, para além da qualificação da prática pedagógica da sala de aula, o papel social do educador da escola para a mudança na sociedade. Como vimos no capítulo anterior, a ênfase não foi dada a esse aspecto. A professora Ana sugere, como conteúdo inicial para a formação, primeiro, as políticas históricas da EJA para a compreensão desta como campo politizado e a análise de conjuntura como forma de entender e poder interferir propositivamente na garantia da EJA como direito público de qualidade.

Necessidade de construir projeto político-pedagógico nas escolas

A construção do projeto político-pedagógico torna-se um momento de formação se for construído, não para dar uma resposta burocrática ao sistema, mas que viesse a ser assumido e construído de forma democrática a partir da prática docente, caracterizando-se num processo de estudo sistemático. A fala da professora confirma essa assertiva:

Nesses encontros de formação se a gente tivesse condições de trabalhar em cima das políticas, da questão conjuntural, primeiro em cima, por exemplo: Que tipo de sociedade nós queremos? Que tipo de homem e mulher a gente está formando pra que tipo de sociedade? aonde? Que sociedade a gente está? Que tipo de pessoa eu sou? Que tipo de pessoa é o meu aluno, que tipo de homem ou mulher é o meu aluno. Contextualizar

e traçar o que a gente tem em mente um perfil da sociedade onde nós estamos, do educando que a gente tem, para que tipo de educando a gente quer, para que tipo de educação a gente quer, para que tipo de homem e mulher a gente quer formar, que tipo de sociedade a gente quer ter.

Necessidades de envolver os professores da EJA no entorno da escola

As diretrizes apontam como necessário ao professor da EJA reconhecer os espaços além da escola como espaços educativos, isto é, reconhecer a sociedade como educadora. Assim desejam as professoras Ana e Sara.

Ampliar as discussões e transformar esse evento da formação continuada de quatro paredes em relação ao todo. Incentivo a participação no sindicato, movimento social de um modo geral. A educação que seja todo um conjunto movido a comunidade escolar, a comunidade local. E nós além de estarmos envolvidos nessa comunidade escolar e local também no conjunto da sociedade através da luta do sindicato, através da luta dos trabalhadores para a transformação da sociedade. A formação a partir desse enfoque deveria está contemplada no ciclo da formação. Acho que agora eu entrei no que eu queria. (Ana).

Eu acho que na formação, no primeiro momento deveria ter uma discussão bem aberta. O que seria mesmo a questão da educação, o que seria ser um educador, o que deveria ser o relacionamento dos colegas do trabalho, a relação com a equipe geral da escola. Ter apoio no geral e não essa coisa individual, com os professores, com a equipe e principalmente ver a necessidade que o aluno procura dentro da escola. (Sara).

E indicam as necessidades dos professores relativas ao ensino aprendizagem. Como nos referimos uma das características essenciais ao professor da EJA é possuir sensibilidade para trabalhar com a diversidade. No entanto, esse grupo de professoras aponta algumas dificuldades que inviabilizam respeitar essa diversidade, dentre elas: **a de trabalhar conteúdos úteis e com atividades diferenciadas, respeitando os níveis dos alunos; dificuldades com o material didático relativo ao adulto; de saber relacionar conteúdo/trabalho; de fazer uso do saber prévio do aluno em sala de aula.** Vejamos os depoimentos a esse respeito:

Eu tenho dificuldade de trabalhar conteúdos que sejam viáveis ao dia-a-dia desse pessoal (Sara).

A dificuldade maior que eu acho é essa mesmo, a gente continua uniformizando e continua tratando todo mundo desigual como igual. Fazendo a mesma atividade

igual para todos. A gente não tem realmente suporte para fazer as coisas diferentes. (Débora).

Os próprios conteúdos para serem ministrado é diferenciado. A dificuldade de encontrar em nível do aluno adulto. Então, tinha que ser assim uma contribuição relativa aos conteúdos que a gente pudesse trabalhar. (Maria).

Necessidade também que eu sinto assim é o material didático. A tecnologia esta avançada e deveria vim uma coisa mais assim sofisticada para os alunos manusearem. O material didático é muito importante. (Maria).

Eu sugiro que o curso de capacitação do professor da EJA, além da parte didática na sala de aula tivesse a parte do conteúdo relacionados as atividades de trabalho dos jovens e adultos (construção civil- preparação de alimentos- pedreiros, etc) de forma a sabermos relacionar os conteúdos as atividades em volta do trabalho deles. O bom que tivéssemos capacitação nessas áreas. (Marta).

O Ensino da EJA envolve intervenções personalizadas

Em relação ao ensino, revelaram que, para o ensino da EJA ser eficaz, deveria ser direcionado para cada indivíduo, com intervenções personalizadas, satisfazendo às necessidades dos alunos. Esse parece ser um caminho em que muitas apostariam, assim como declaram:

Saber trabalhar diferente, onde a gente pudesse acompanhar de forma individual cada nível que o aluno está. Ou cada forma de pensar desse aluno com diagnóstico desse aluno para intervir no ensino, que é o maior objetivo da gente. (Madalena).

Existe dificuldade metodológica, com certeza, se eu tivesse mais tempo e também uma pessoa que comigo, nós elaborássemos juntos, fazermos individualmente uma avaliação por cada aluno individual mesmo. E fizéssemos um planejamento para cada aluno, eu tenho certeza que a gente recuperaria mais rápido esse aluno. Qual a dificuldade maior deles? Teria que ver isso. (Madalena).

Necessidade de compreender o processo de aprendizagem de cada aprendiz. (Ana).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, então, perceber as necessidades de formação a partir dos conteúdos implícitos e explícitos nas falas das professoras, com base nos

pressupostos teóricos de Rodrigues; Esteves (1993) e Marcelo (1992), que a definiram, conforme já citamos anteriormente, como o "conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências, encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino". As necessidades que interessam estão relacionadas à própria vida e ao que a promove. Nem sempre temos respostas, mas, quando se trata de uma necessidade vital, mobilizamos esforços e tentamos encontrar saídas. Por isso é possível ter uma noção de qual é o tamanho das necessidades de formação a que os entrevistados se referem. Estamos sempre necessitando de algo, pois a vida vem carregada de necessidades, porque temos que dar respostas e nem sempre as temos, surgindo, então a busca por aquilo de que precisamos.

Nesse sentido, caracterizamos a educação de jovens e adultos no município de João Pessoa, a formação continuada dos professores, a partir das investigações em documentos e de entrevistas com os atores que vivenciaram o processo formativo, e chegamos a algumas constatações significativas relativas à educação de jovens e adultos e à formação dos professores.

No geral, percebemos que, nesse período, a educação de jovens e adultos começou a ser assumida nacionalmente como modalidade de direito público, o que influenciou localmente sua garantia também como política pública. Isso nos permitiu enxergar além das ações oficiais e despertar o interesse para aprofundamento de estudos sobre a EJA, na rede municipal de João Pessoa. Reconhecemos que, no âmbito da SEDEC - JP, havia um lugar especial de interesse pela educação de jovens e adultos, com programas específicos para além de sua responsabilidade enquanto sistema de ensino, como por exemplo, os programas desenvolvidos e apresentados no III capítulo desta dissertação, em destaque, o Programa Ampliando as Oportunidades no Ensino Médio, que consideramos de importante valor social para a vida desses jovens e adultos.

Há, entre esse grupo de professoras da rede municipal de ensino, uma vontade de acertar no fazer da EJA, pois não desenvolvem qualquer prática desinteressada, mas eivada de significados para os alunos e para si mesmos. Esse elemento nos indica, por parte das professoras, uma identificação forte com essa modalidade educativa, que nos parece um ponto positivo e essencial para um trabalho consistente e sistemático nas escolas.

Um dos grandes problemas da EJA é o seu caráter de sempre recomeçar. Uma

das contribuições deste trabalho pode se dar em torno do panorama da EJA na rede. Se forem considerados os seus resultados, isso servirá de subsídio para futuras ações na formação do professor da EJA municipal.

Uma formação continuada, somente sob a responsabilidade dos técnicos da secretaria de educação, ou muito, com um único assessor, é questionável, pois fica limitada à especificidade da sala de aula e não contribui para o desenvolvimento profissional do professor da EJA. Assim sendo, as universidades e os programas de Pós-graduação têm um papel central a cumprir nessa área.

REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio José Maroto. **Viver a formação: construir a mudança**. Lisboa: Educa- Instituto das Comunidades Educativas, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/subsecretaria de edições Técnicas, 1997.

LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de Tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Campinas, CEDES, n. 68 p. 278-298. Número especial.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**: Campinas: CEDES, n. 68, p. 17-44, 1999. Número especial.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto editora, 1995.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: ANPED, n. 9, 1998.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Ed. Porto, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

* Recebido em maio de 2013
* Aprovado em junho de 2013