

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EJA NA SEMED-MACEIÓ

Adelson Gomes da SILVA¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar os principais conceitos e concepções de formação continuada que nortearam a prática do Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA ao longo dos seus 20 anos de existência. Para isso recorreremos a uma série de informações contidas em documentos produzidos pelo DEJA, tais como documentos de orientação da formação continuada de professores, estruturação e orientação curricular e relatórios da formação continuada. O trabalho está estruturado em duas partes, na primeira fazer um levantamento histórico do processo de formação continuada dos professores e na segunda apresenta como ao longo dos anos a formação continuada tem assumido diferentes formatos.

Palavras – chave: EJA; Educação Popular; formação continuada.

211

Introdução

Ao discutir a formação continuada dos professores da EJA da SEMED- MACEIÓ, temos como objetivo identificar e analisar os principais conceitos e concepções de formação continuada que nortearam a prática do DEJA ao longo dos anos. Para isso, tomaremos como apoio as produções de Costa (2000) e Barros (2013), a primeira uma Dissertação e a segunda uma Tese. Ambas têm como foco a pesquisa sobre formação continuada de professores e tem a SEMED-Maceió como *lócus* da pesquisa, além de uma série de informações e documentos que foram produzidos, tanto pela SEMED, quanto pelo DEJA. Entre eles estão o documento de implementação do Grupo de Apoio Pedagógico, o Projeto de Implementação do Segundo Segmento da EJA na SEMED, os relatórios da formação continuada do DEJA dos anos de 2007, 2008 e 2010.

¹ Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2005), mestrado em Cooperação para o Desenvolvimento: Planejamento para o Desenvolvimento Local (2009), especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB (2013) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Professor da Rede Municipal de Educação atuando na EJA e nos anos iniciais do ensino fundamental; e-mail: adelson79@hotmail.com

A história da formação continuada dos professores da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Maceió confunde-se com a própria história do DEJA, que por sua vez está estreitamente relacionada com a história da EJA no município de Maceió. Dessa forma, não há como tratar esses temas desconectados. Assim, passamos a apresentar alguns momentos da história da formação continuada dos professores da EJA em Maceió tomando como referência a própria história do Departamento.

Percurso histórico da EJA na SEMED Maceió

De acordo com Costa (2000, p. 2), o Departamento de Educação de Jovens e Adultos foi criado no ano de 1993, ano em que se iniciava uma nova gestão no âmbito da administração municipal. Trata-se da administração do prefeito Ronaldo Lessa, que naquele momento representava a ruptura com o controle político conservador, configurando-se numa força política do campo progressista. Ao analisar a formação continuada dos professores da SEMED, Costa (2000) aponta este acontecimento político como sendo de fundamental importância para a história da EJA no Município de Maceió. A autora destaca várias medidas adotadas naquela época que contribuíram para a melhoria da educação. Entre elas está a realização de concursos públicos para contratação de servidores, a criação do Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores Municipais e a elaboração do Plano de Ação para o período de 1993/1996, que traçou diretrizes para a educação do município.

Entre as ações que o Plano de Ação traçou para a educação a autora destaca duas que julga terem contribuído diretamente para a política de formação continuada de professores:

- Valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho quanto pela qualificação para o bom desempenho;
- Estruturação e institucionalização da educação continuada de jovens e adultos para atender ao contingente atual de analfabetos e elevar os níveis de escolaridade dos subalfabetizados (Plano de Ação, 1993:17-18 apud Costa, 2000, p. 9).

A primeira medida teve um reflexo direto na estruturação da política de formação continuada da Rede, uma vez que estabeleceu o Plano de Cargos e Carreira que tem entre suas ações a realização de avaliação de desempenho. Isto exigiu dos profissionais da educação a busca pela formação permanente, tanto no que diz respeito ao aumento do nível de escolaridade, buscando a mudança de nível que tem um reflexo direto na faixa salarial, como nas formações complementares, no caso da formação continuada. Pois a certificação em cursos e seminários passou a fazer a diferença em processos seletivos como concursos públicos e ingresso em cursos de pós-graduação. A segunda medida foi de fundamental importância para a EJA, uma vez que esta modalidade de ensino foi assumida como política educacional de escolarização dos jovens e adultos para o município de Maceió.

Foi neste mesmo período, especificamente no ano de 1994, que segundo Costa (2000) teve início a história da formação continuada dos professores da EJA na SEMED ganhando um formato institucionalizado e um caráter de Política Pública. Diz a pesquisadora: “o trabalho de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos começa a se estruturar de fato a partir do segundo semestre de 1994, após a realização do concurso público municipal” (COSTA, 2000, p. 2).

A realização do concurso público é apontada como um acontecimento importante na história da educação do município de Maceió, uma vez que redefiniu o perfil do professorado da Rede Municipal de Ensino, pois, até aquele momento, os professores ingressavam no serviço público por meio de indicação política. A realização do concurso público como forma de ingressar no serviço público, contribuiu para que na área da educação, se definisse uma política de formação dos professores, uma vez que o referido concurso garantiu uma carga horária remunerada para as atividades de formação dos docentes. No caso, a carga horária destinada para a formação foi de 50% do total. Ou seja, o servidor era contratado com 40 horas, sendo 20 horas para atuar em sala de aula e 20 horas para as atividades de formação e planejamento das ações pedagógicas.

Neste primeiro momento, a formação continuada dos professores da EJA buscou priorizar principalmente a formação política do educador. A esse respeito diz Costa (2000, p. 2):

A maior preocupação nesse período era com a qualificação do trabalho docente, sobretudo do ponto de vista político. Assim, todos os cursos de capacitação, nessa época, começavam com a análise da conjuntura, onde buscávamos mostrar as relações e implicações da política nacional em nossas vidas e na educação.

No trecho acima aparece a concepção de formação continuada norteadora dos cursos ofertados pelo DEJA. Tal concepção mantinha o foco no político-ideológico, pois não havia uma preocupação apenas com a formação pedagógica, acreditando-se que a formação fosse um momento de reflexão sobre a conjuntura política do país e suas implicações para a educação. Em outras palavras, o foco da formação continuada dos professores da EJA em Maceió era a formação política desses profissionais. Dessa forma, a concepção de formação continuada supera a ideia de compensação de uma formação inicial² deficiente e a dicotomia entre prática e teoria, uma vez que considera importante que o professor, independentemente de sua formação inicial ou especialidade, reflita sobre as condições objetivas de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação política passou a ocupar um espaço central na formação do professor, sendo construída ao longo do processo formativo de cada professor, fazendo parte da constituição da identidade desse profissional. Essa formação pode acontecer tanto em ambiente de trabalho, como no engajamento dos professores nos movimentos sociais, nas lutas da categoria e, principalmente, nos cursos de formação continuada que assumem como fundamento os pressupostos da Educação Popular.

Entre os anos de 1994 e 1996, o DEJA inicia um movimento no sentido de descentralizar a formação de professores, tendo a escola como espaço formativo. Passa então a organizar a formação em grupos de escolas localizadas na mesma região, denominando cada grupo de escola que pertencia à mesma região de Zonais. Nesse mesmo período destaca-se também a realização do 1º Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos que se concretizou no ano de 1995.

A partir de 1997 foram postas em prática outras tentativas de organização da formação continuada no DEJA. Época em que afluíam as teorias educacionais na área da Psicologia sociointeracionista. Sendo assim, novos elementos foram incrementados ao processo formativo dos professores. Segundo Costa (2000, p. 16)

A partir de 1997, foram introduzidas novas concepções teóricas, especialmente as ideias de Vygotsky, buscando, assim, responder questões suscitadas através de nossos professores nos encontros semanais.

² O termo formação inicial neste trabalho corresponde formação do professor em nível de graduação.

Ainda no ano de 1997, o DEJA sente a necessidade de uma reestruturação da formação de professores buscando uma aproximação maior entre os temas discutidos nos cursos de formação de professores e a realidade da sala de aula. Em sua pesquisa, Costa (2000) faz referência a esse momento sinalizando a existência de nova proposta de formação. Observa ainda que esta proposta procura superar algumas lacunas existentes no formato anterior. Diz a autora: “Apesar dos esforços para concretizar esta proposta, ainda percebemos lacunas entre o que se estuda, discute e planeja nos encontros semanais e o que se realiza em sala de aula”. (COSTA, 2000, p. 3).

A nova proposta de formação continuada passa a considerar que o processo de formação tem que responder às necessidades objetivas dos professores que estão diretamente em sala de aula, uma vez que o formato de cursos, palestras e seminários não dava conta das novas demandas dos professores, que reclamavam a articulação entre o que se discutia nestes momentos e suas práticas pedagógicas nas salas de aula de EJA. Portanto, seria necessário que a equipe formadora vivenciasse de perto a realidade concreta em que atuavam esses professores e, a partir das necessidades reais, se desencadeassem novos processos formativos.

Apesar dos esforços para que a formação continuada atendesse às necessidades específicas de sala de aula sem se distanciar do aprofundamento teórico e do rigor científico na produção do conhecimento, ocorreram algumas resistências por parte dos professores, principalmente quando nos cursos de formação eram realizados momentos de reflexão teórica. Assim, Costa observa que:

A ausência de uma sólida formação teórica é outro fator que interfere no avanço do trabalho: muitos professores rejeitam os momentos de estudo, preferindo que os horários sejam ocupados com oficinas ou qualquer outra atividade de sentido prático (COSTA, 2000, p.3).

Na formação continuada vive-se o dilema da dicotomia entre teoria e prática, pois por mais que se busque a integração entre as duas, geralmente há muitas resistências por parte dos professores em relação aos momentos de estudo, tendo em vista que reivindicam uma formação centrada em atividades práticas. É possível identificar vários motivos para tal resistência. Um deles, apontado pela pesquisadora, é a ausência de uma formação teórica sólida, lacuna da formação inicial, lembrando que na época da pesquisa realizada

por Costa (2000), ainda era frequente professores com formação em nível médio nas salas de aula de EJA do município de Maceió.

Assim, em 2000, já com o resultado da pesquisa de Mestrado de Costa (2000), que apontava para a necessidade de uma reestruturação na formação continuada para atender às reais necessidades dos professores de EJA, o DEJA elabora uma proposta de formação continuada tendo como princípio geral a descentralização. A partir do qual a escola é vista como local privilegiado de formação, retomando-se a ideia da organização da formação por zonais iniciada em 1995.

Assim, ao invés dos professores se deslocarem até a SEMED, os técnicos passaram a se deslocar até às escolas para junto à equipe escolar realizar a formação desses professores no ambiente de trabalho. Na ocasião foi elaborado um documento estruturando o Grupo de Apoio Pedagógico, que traçam objetivos e princípios para a formação continuada de professores de EJA na Rede Municipal de Ensino de Maceió. O GAP foi formado por técnicos do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e professores da EJA que atuavam nas escolas. Para facilitar o acompanhamento a essas escolas os técnicos foram organizados em zonais.

Portanto, mais uma vez a escola foi colocada como espaço privilegiado para a formação continuada dos professores. O referido documento apresenta quatro objetivos centrais para a formação continuada de professores:

1. Constituir a escola como espaço privilegiado da formação continuada.
2. Refletir, coletivamente, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal.
3. Estabelecer um diálogo permanente com professores, alunos e comunidade da EJA no sentido de qualificar o processo pedagógico.
4. Efetivar o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) como articulador da política de formação continuada do DEJA SEMED/ escola. (SEMED, 2004, p. 4)

Além desses objetivos o documento trazia como princípios norteadores da formação continuada de professores a “democracia, autonomia e profissionalidade docente”.

Apesar de o documento estruturar um novo modelo de formação continuada para os professores da EJA, este modelo não foi colocado em prática por muito tempo, levando a equipe do DEJA a buscar novas alternativas para a formação continuada de professores. Paralela à criação do GAP, iniciam-se os estudos sobre o trabalho com Rede Temática,

mas os registros deste trabalho entre os anos de 2000 e 2005 são escassos. Apenas a partir do ano de 2005, com a implementação do Segundo Segmento da EJA no Município de Maceió, que foram encontrados registros de forma mais sistematizada deste trabalho no DEJA.

E tendo como base o acúmulo dessas reflexões sobre a formação continuada desde o ano de 1994, em 2005 o DEJA retoma o trabalho com Rede Temática, o que exige um novo modelo de formação continuada para os professores da EJA. Com a ampliação da oferta da EJA para o 2º Segmento, o DEJA sentiu a necessidade da reorientação curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió, partiu do princípio de que os sujeitos da EJA têm suas especificidades. Principalmente pelo fato de a maioria do seu público ser trabalhador, independentemente de estar ou não inserido no mercado formal de trabalho. Conclui-se que o currículo escolar desenvolvido na EJA não dava conta dessas especificidades. A mudança no currículo demandou outro modelo de formação continuada para os professores.

Naquele momento fez-se a opção por um currículo crítico assumindo-se os pressupostos da Educação Popular e adotando-se como metodologia de trabalho a Rede Temática, que segundo Silva (2004), é um trabalho orientado pela prática de uma educação crítica.

Portanto, a perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na *práxis* da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico (SILVA, 2004, p. 16).

Portanto, o trabalho com Rede Temática é a sistematização do diálogo entre a visão de mundo, tanto do educando quanto do educador que buscam a construção de um currículo crítico. Ao conceituar o trabalho com Rede Temática, a autora diz que é,

Uma tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas. Daí ser uma sistematização dos discursos, um esquema provisório que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas. (SILVA, 2004, p. 235-6)

Portanto, o currículo escolar que tem como base esta metodologia expressa o diálogo entre duas visões de mundo: de um lado, o olhar dos membros da comunidade que explicam os fatos e acontecimentos a partir de uma visão do senso comum, elaboram conceitos que quase sempre apresentam limitações explicativas e contradições; do outro lado, o olhar dos educadores, que analisam os fatos e acontecimentos criticamente a partir de conceitos científicos.

A opção de trabalho com Rede Temática apresenta-se como uma opção política, pois com dizia Freire (2005, p. 37) “Não pode existir uma prática educativa neutra”. Nesse sentido, ao assumir a Rede Temática e a Educação Popular como orientadoras do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, essa mudança na proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos inaugura uma nova fase da formação continuada de professores de EJA tanto no campo teórico como no prático. No campo teórico exige uma nova postura por parte dos professores, de assumir a condição de professor pesquisador, de reconhecer sua posição de ser inacabado e, por isso mesmo, de estar permanentemente em formação. No campo prático, exige do professor uma postura democrática e dialógica diante dos alunos, assumindo com humildade o reconhecimento de que é capaz de aprender com o outro e de reconhecer nos alunos a capacidade de aprender, e ao aprender, ensinar. Nesse sentido, nos alerta Freire (1979, p. 15).

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

O exercício da construção de um currículo crítico, partindo da realidade concreta em que vivem os alunos, exige por parte do professor abertura para uma nova forma de ensinar e aprender, onde o termo formação continuada é (re)significado, adquirindo sentido de formação permanente, em um movimento de superação da concepção “bancária de educação” para uma concepção de educação “libertadora”.

Dessa forma, ao adotar a Rede Temática como orientadora da prática pedagógica dos professores de EJA, o DEJA elaborou um documento³, o Projeto de Implementação do

³ O referido Documento não chegou a ser publicado, existe em forma de minuta.

2º Segmento da EJA que orienta a implantação do 2º Segmento da EJA nas escolas da Rede Municipal de Ensino. De acordo com este documento, a justificativa para a reestruturação curricular baseia-se na necessidade de um projeto pedagógico diferenciado, diz o documento:

Um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar, sobretudo as discussões da Formação do Trabalhador, no sentido de proporcionar reflexões sobre a identidade dos sujeitos, a participação ativa na construção da história da humanidade, do desvelamento de uma realidade que denuncia contradições sociais, políticas e econômicas (SEMED, 2005, p 9).

Apesar de o referido documento tratar da implementação do Segundo Segmento da EJA nas escolas municipais, os princípios que trazem têm norteado o trabalho pedagógico também no Primeiro Segmento. A primeira etapa da implementação da nova proposta foi um redirecionamento no modelo da formação continuada dos professores, desenvolvendo um conceito de formação contínua e processual, sendo considerado como formação todo processo de ação e reflexão sobre o trabalho pedagógico. Cada escola tinha que construir seu próprio currículo partindo das necessidades específicas de cada comunidade em que a escola estava inserida, obedecendo-se as seguintes etapas:

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade;
- f) Preparação das atividades comunitárias participativas. (SILVA, 2007, p. 14).

A construção de cada momento desse processo era considerada etapa da formação continuada dos professores, uma formação que integrava os momentos de reflexão com as construções práticas do currículo e com o trabalho no dia a dia de sala de aula, assim como os momentos de planejamento das ações pedagógicas. Portanto, o DEJA assume que a escola é o lugar privilegiado de formação. Concepção presente no Projeto de implementação do 2º Segmento:

A operacionalização deste processo [de formação continuada] terá como *lócus* a Escola e dar-se-á através de encontros pedagógicos para estudo, planejamento,

socialização da prática pedagógica e articulação das ações desenvolvidas na comunidade escolar; cursos de aperfeiçoamento e atualização, seminários, dentre outras atividades. Nesses encontros os professores terão o apoio do coordenador pedagógico que também fará o acompanhamento da prática educativa e terá uma carga horária específica em sala de aula com o objetivo de trabalhar os fundamentos da área da Educação e Trabalho (SEMED, 2005, p. 10).

Entre as mudanças apontadas para a formação continuada o documento dá destaque para a formação processual tendo a *práxis* do professor como ponto de partida e o papel central do coordenador pedagógico no processo de formação desses professores.

A formação em *lócus* parte do princípio de que é necessário levar em conta as necessidades específicas de cada realidade em que os alunos das escolas estão inseridos. Apesar do eixo Educação e Trabalho ser tomado como orientador tanto da prática pedagógica como da formação de professores, cada escola apresenta suas especificidades. Assim, as demandas apresentadas por cada grupo de professores passam a ser norteadoras dos momentos formativos. Segundo o DEJA, o eixo Educação e Trabalho foi tomado como orientador da prática pedagógica pelo fato de o público da EJA, atendido pelo município de Maceió, ser na sua maioria de trabalhadores, esteja ele inserido ou não no mercado formal de trabalho.

O trabalho com Rede Temática como orientador da ação pedagógica traz consigo uma mudança na concepção de formação, uma vez que os momentos de estudo realizados pelos coordenadores, de socialização, de sistematização das práticas e de planejamento das ações pedagógicas passarem a ser considerados parte integrante da formação continuada. Nessa perspectiva a formação não está restrita apenas aos momentos acompanhados pela SEMED e a participação dos professores em palestras, seminários e congressos, apesar destes fazerem parte do processo formativo.

Nesse sentido, a concepção de formação continuada do DEJA é expressa em seu documento – Formação dos Professores de 2008:

A formação dos professores é um espaço destinado à reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor. Espaço esse em que realizamos encontros pautados em momentos de ação-reflexão-ação, para socializar experiências, realizar estudos temáticos com roteiro de discussão, elaborar planejamento e atividades, produzir textos, cadernos de produção de alunos, materiais que possam subsidiar a prática pedagógica⁴.

⁴ Trecho retirado do documento Formação dos Professores de 2008, documento interno do DEJA.

O trecho acima traz uma concepção ampla de formação, apontando para a construção processual, compreendendo que toda ação pedagógica se caracteriza como espaço de formação, dando de fato um caráter contínuo e permanente à formação continuada. Uma vez que considera como formação continuada o processo que vai desde a elaboração do planejamento, passando pela reflexão e troca de experiência até a prática de produção de textos em sala de aula com os alunos.

Nesse contexto, ao analisar esta proposta de formação continuada dos professores da EJA na SEMED, em sua Tese de Doutorado, Barros (2013, p. 59), conclui que:

Passamos, pois, à compreensão de que a formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura da Secretaria Municipal de Educação vem se constituindo em uma preocupação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Este tenta manter seu compromisso e resistência política, histórica, trabalhando para que os processos formativos dos professores de Educação de Jovens e Adultos venham a ser uma Política Pública de Estado e assim a escola torne-se o *locus* privilegiado da formação como um verdadeiro *continuum*, buscando manter o trabalho descentralizado, com os formadores do DEJA, assumindo a coordenação da formação no contexto das escolas a partir de uma política de formação continuada baseada nos princípios da descentralização.

221

No trecho acima, a autora reconhece que a formação continuada dos professores da EJA na SEMED tem caminhado para a descentralização, tendo a escola como espaço privilegiado de formação. Porém, nos chama a atenção para o fato de que essa ação ainda não está constituída como uma Política Pública de Estado.

Assim, a proposta curricular adotada pela SEMED baseada no trabalho com Rede Temática tem refletido diretamente no processo de formação continuada de professores, que propõe uma nova concepção de professores, que não separa a atividade docente da pesquisa. Nesse sentido, o percurso histórico da formação continuada de professores da EJA coordenada pelo DEJA, ao longo da histórica desta modalidade de ensino no contexto educacional de Maceió, é marcado por rupturas e resistências. O DEJA tem vivido uma constante busca do aperfeiçoamento do modelo da formação continuada com o objetivo de melhor atender às necessidades dos professores.

A formação continuada de professores de EJA na SEMED: estrutura e organização

Neste tópico vamos analisar a estrutura da formação continuada de professores da EJA na Rede Municipal de Maceió. Para isso, vamos focar no período entre os anos de 2007 e 2010, e apresentar basicamente dois modelos de estruturação da formação continuada que predominaram neste período: a estrutura da formação continuada organizada em encontros e seminários e a estrutura da formação continuada dentro do trabalho com Rede Temática.

Diante da análise dos documentos: “Formação dos Professores – 2008”, “Plano de Ação/2007”, “Relatório Anual – 2008” e “Relatório de 2010 do Departamento de Educação de Jovens e Adultos”, produzidos pela DEJA, podemos dizer que, ao longo de sua história a formação continuada dos professores da EJA se estruturou basicamente em três frentes: “cursos, zonais, encontros temáticos” (FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2008, p. 1), sendo que em determinados períodos se deu mais ênfase a um ou outro.

De acordo com o referido documento os Cursos são encontros de professores realizados na SEMED e tem como objetivo “subsidiar a prática pedagógica” (idem), os Zonais são encontros que acontecem nas escolas e têm como objetivo a “socialização das experiências e planejamento da prática pedagógica” (idem) e geralmente são organizados em escolas polos agrupando as escolas que estão situadas na mesma região administrativa. Os encontros são organizados em forma de mesas-redondas para discutir temas mais gerais que têm relação direta ou indireta com a educação.

Ao analisarmos o calendário das atividades do DEJA para o ano de 2008, percebemos que, para este ano os Cursos foram organizados em torno da temática “currículo da EJA” e “leitura e escrita”, com encontros mensais. Já as Zonais aconteceram em escolas polos e os temas foram variados de acordo com a demanda de cada região. Os Encontros aconteceram por semestre e abordaram dois grandes temas: a formação política do professor da EJA e a juventude.

Analisando o Relatório Anual de 2008, percebemos que na prática a formação continuada nem sempre aconteceu conforme o Plano de ação. O referido relatório aponta que as formações do DEJA para 2008 se dividiram entre as escolas que ofertam apenas o 1º Segmento da EJA, e as que ofertam o 2º Segmento, sendo que as do 1º Segmento trabalharam com a orientação de Projetos Pedagógicos e as do 2º Segmento com a Rede temática.

Para as escolas que ofertam apenas o 1º Segmento, a formação continuada ganhou outra dinâmica do relatado no Plano de ação citado acima. Segundo o Relatório – 2008,

A formação continuada para professores do 1º segmento aconteceu quinzenalmente [...] A formação foi organizada a partir de três eixos temáticos: 1. Sujeitos da EJA e seu contexto histórico; 2. Planejamento: discutindo projetos de trabalho; e 3. Avaliação (RELATÓRIO – 2008, p. 5).

Nesse modelo, a formação corre o risco de se fragmentar, uma vez que separa o processo formativo em momentos distintos: em um determinado momento privilegia-se a reflexão teórica e em outro as ações práticas, do dia a dia da sala de aula.

A formação com Rede Temática é uma estrutura flexível dando prioridade à escola como espaço privilegiado para a formação. Assim, o processo de formação continuada de professores acontece prioritariamente neste espaço e se organiza de acordo com os passos constitutivos do currículo escolar construídos a partir da Rede Temática. Tais passos são: a investigação, a problematização, a sistematização e a elaboração do plano de ação.

A realização de cada etapa ocorre coletivamente e esse processo de construção é considerado processo formativo. A etapa da investigação trata da busca dos temas geradores, denominado de “falas significativas”. São falas colhidas pela equipe escolar, num trabalho que envolve professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola, sempre acompanhado pela equipe de formadores do DEJA. Para a coleta das falas é adotada a metodologia da pesquisa participante.

Portanto, o processo de formação continuada dos professores da EJA foca, nesse primeiro momento, o aprofundamento teórico e a execução prática da pesquisa. No aprofundamento teórico busca-se a apropriação dos conceitos e concepções sobre educação crítica, Rede Temática, Educação Popular e pesquisa participante. Na execução prática da pesquisa foca-se na preparação dos professores para realizar a pesquisa com a elaboração do roteiro, o levantamento das informações sobre a comunidade e o mapeamento das ruas das proximidades da escola, localizando onde estão concentrados os alunos.

A etapa da problematização se dá após a realização da pesquisa, e consiste em organizar as falas de acordo com as categorias surgidas na pesquisa (ex.: educação, saúde, transporte, segurança, etc.), na seleção das falas significativas, na elaboração do tema gerador e do contratema.

Silva (2007, p. 52)⁵, define sete critérios a serem considerados na hora da escolha da fala significativa, são eles:

- 1 - Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo.
- 2 - Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s).
- 3 - As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.
- 4 - Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.
- 5 - Dentro do possível, devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos.
- 6 - As observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as).
- 7 - O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo, nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica.

Após escolher as falas significativas, que são os temas geradores, ponto de partida para as aulas dos professores, são construídos os contratemas. Contratema é a visão dos educadores sobre a fala significativa. Podemos fundamentar o termo em Freire (2005, p.100) que diz que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo [...] mas dialogar com ele sobre a **sua** e a **nossa**” (grifos nossos). A visão de mundo do “povo” dá origem ao tema gerador, pois geralmente representa um pensamento que carrega a marca da negatividade, denuncia um problema concreto vivenciado pela comunidade local e apresenta soluções pontuais ou veem a realidade como uma fatalidade. A visão do educador deve ser marcada pela fundamentação dos conhecimentos científicos, estabelecendo um diálogo com a visão do “povo”. O resultado e a sistematização desse diálogo dá origem ao contra tema.

A parte principal desta etapa, como o nome já anuncia, é a problematização das falas. O processo de problematização da fala significativa é a parte principal de todo processo de trabalho com Rede Temática, pois é o desencadeamento do processo dialógico entre educador e educando, a voz deste representada no tema gerador. É por meio da problematização que se constrói a visão crítica da realidade, o que possibilita a

⁵ Para aprofundar o tema acessar o livro: **A busca do tema gerador**. Disponível em <https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf>. Acesso em 7 jun. 2015.

conscientização e provoca a ação para a transformação. No trecho a seguir, Silva nos apresenta dois níveis de problematização da fala significativa. São eles: dimensão local e dimensão macro:

A problematização é feita no plano 'local' e no plano 'macro'. No plano 'local' porque a prática da Educação Popular sempre parte da realidade concreta do educando-educador e por isso, parte-se do local para estabelecer um diálogo com o coletivo que falou o tema gerador. Problematizar no plano 'macro' significa buscar refletir sobre o tema gerador e a realidade concreta num sentido amplo, para que o coletivo de educandos-educadores que falou o tema, reflita de forma diferente sobre sua realidade concreta. (SILVA, 2007, p. 73)

No nível local busca-se problematizar a visão de mundo que está contida no tema gerador, já o nível macro da problematização busca estabelecer as relações entre os acontecimentos locais e as estruturas sociais, políticas e econômicas de uma determinada formação social, pois, considera-se que o local é particularidade e o macro representa a totalidade social. Assim compreende que toda particularidade pertence a uma totalidade e por isso não pode ser compreendida isoladamente.

A etapa da sistematização consiste em organizar os temas em sequência lógica estabelecendo relações entre os temas geradores. Silva chama esse processo de redução temática:

Portanto, nesse processo de redução temática, sistematizado na rede, a perspectiva é o planejamento de atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática da Educação Popular ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos/produtos dos conhecimentos abordados (SILVA, 2007, p. 22).

A partir das análises entre as temáticas e as relações que se estabelecem entre as estruturas locais, micro e macro da organização social, se organiza uma rede de relações que parte das particularidades para se compreender a totalidade da organização social.

Por fim, tem-se a etapa do plano de ação que corresponde ao planejamento das aulas de forma mais direta, onde os professores planejam suas aulas relacionando os temas geradores com os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento.

O plano de ação do professor é estruturado em três etapas seguindo uma orientação metodológica baseada na dialética histórica, articulando a particularidade à totalidade. Suas etapas são: o Estudo da Realidade; a Organização do Conhecimento e a Aplicação do Conhecimento.

O Estudo da Realidade é o momento de aprofundar o tema gerador, os alunos

expõem seus pontos de vista sobre a temática discutida, buscam organizar dados e informações que caracterizam a realidade local, constroem argumentos para defender suas ideias. Neste momento o estudo tem como base o senso comum, analisa a realidade a partir do conhecimento popular.

A Organização do Conhecimento é o momento de analisar o tema gerador a partir dos conhecimentos científicos, se no primeiro momento os conceitos são construídos a partir do senso comum, agora é o momento de se apropriar da explicação científica. Para isso cada professor usa conceitos específicos de sua disciplina para analisar a realidade. Neste momento não se pode perder de vista o que se construiu no primeiro momento. Para analisar o tema gerador o professor também recorre a dados e informações, só que desta vez utiliza dados oficiais de pesquisas anteriores e informações científicas de sua área de conhecimento. Além de fazer uso de conceitos específicos de sua área de conhecimento, são utilizados também conceitos gerais que articulam os conhecimentos entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento.

A Aplicação do Conhecimento é o momento de colocar em prática o que se aprendeu sobre o tema gerador. Funciona como um processo de avaliação permanente e leva em consideração dois aspectos: a formação de uma visão crítica dos alunos em relação aos problemas apontados pelo tema gerador e como eles fazem uso dos conhecimentos adquiridos das áreas de conhecimento na construção dos argumentos na defesa de suas ideias.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação das professoras da EJA para trabalhar com a metodologia da Rede Temática, apresenta um conceito amplo de formação, que considera o conhecimento uma construção social que se dá em um movimento dialético. Portanto, aproxima-se da concepção de formação permanente. Processo que compreende a escola como espaço privilegiado de formação. Formação que acontece continuamente e envolve toda a prática do professor, rompendo, sobretudo, com a dicotomia entre teoria e prática, pois a reflexão teórica acontece a partir da ação do professor. Sendo assim, a prática pedagógica é considerada parte do processo de formação do professor.

Conclusões

É certo que o Brasil nunca deu a atenção devida ao tema da formação continuada de professores, apesar disso, podemos apontando alguns avanços neste campo nos últimos anos, principalmente no campo legal, tais como o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, não se assumiu uma política de formação de professores que atendesse às especificidades desta modalidade de ensino. Sendo que os poucos avanços que conhecemos, em sua grande maioria, se deram por iniciativa da sociedade civil organizada, principalmente pelos movimentos sociais que assumiram os pressupostos da Educação Popular como ideologia política de luta de classe, ou de alguns sistemas de ensino que passaram a oferecer formação para seus professores de EJA no formato de educação continuada.

Essa contradição entre reconhecer a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica que atende um público diferenciado e não assumir uma política pública de formação de professores da EJA, tanto em nível de formação acadêmica (inicial), como de formação continuada ou permanente, contribuiu decisivamente para um distanciamento cada vez maior entre a EJA e os pressupostos da Educação Popular, ocasionando uma gradual perda da identidade, tanto da EJA como do professor que nela atua.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, foi possível perceber que seu percurso histórico ao longo de 20 anos de existência tem uma relação direta com a história do Departamento de Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, marca a história da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió.

Ao analisar a formação dos professores da EJA de Maceió foi possível perceber que, ao longo de sua história ela assumiu diferentes formatos, tais como seminários, congressos, encontros regionais, grupos de estudos entre professores de diferentes escolas, formação tendo a escola como *lócus*, trabalho com temas geradores, entre outros. Ao analisar os documentos sobre a formação continuada das professoras da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Maceió, percebemos que, apesar desta ter assumindo diferentes formatos em diferentes momentos históricos, sempre manteve uma preocupação com a formação política do professor. Sem negar a importância da formação pedagógica, buscou em seus momentos formativos criar uma identidade política para o professor da EJA.

Detectamos, também, a ausência de uma política pública nacional para a formação dos professores da EJA o que se reflete na ausência de cursos de licenciatura específicos para a formação dos professores que irão nela atuar, além de dificultar a construção de uma identidade do professor da EJA no Brasil. Portanto, apesar de a LDB tornar a EJA uma modalidade de ensino da Educação Básica, reconhecendo suas especificidades, não definiu um perfil básico para a formação do professor que vai atuar nesta modalidade, o que de certa forma pode justificar a ausência de uma política nacional para a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, ficando a cargo das universidades e dos próprios sistemas educacionais a responsabilidade pela elaboração e execução das iniciativas de formação para esses professores.

Referências

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Organizado por Tania Maria de Melo Moura. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

_____. **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Maceió - AL**. São Paulo, 2013. 204 p. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Programa de Pós-graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008a.

_____. A Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: _____. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008b.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9.394/96. Brasília, 1996.

COSTA, Ana Maria Bastos. COSTA, Maria Silvia; FREITAS, Marinaide L. Q. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. (Organizadoras). Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Ana Maria Bastos Costa. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

COSTA, Maria Silvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió**. Porto Alegre, 2000. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Dossiê temático educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Práxis educacional**. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

SEMED – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto de implantação do 2º segmento da educação de jovens e adultos** (versão preliminar). Maceió, 2005.

_____. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto de implantação do GAP – Grupo de apoio pedagógico da educação de jovens e adultos**. Maceió, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004 (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2004.

_____. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes Nacionais de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.