

## **21. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. DEJA/SEMED/MACEIÓ – ALAGOAS: UMA PROPOSTA FREIREANA RADICAL**

*Abdázia Maria Alves Barros*<sup>114</sup>

### **Resumo**

O texto propõe caracterizar a Política de Formação Continuada de professores adotada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), instituição criada em 1993 no âmbito da filosofia proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Maceió, estado de Alagoas-Brasil. Tal caracterização teve como recurso a pesquisa sobre a prática pedagógica de professores no primeiro segmento da EJA, o acompanhamento e participação em reuniões pedagógicas e em ações de formação continuada nas escolas campo de investigação. Entre as conclusões, verifica-se que a proposta de formação con-

---

<sup>114</sup> Professora Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Atuando na área de Didática, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora Estadual do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, atuando no Polo de Educação à Distância no Município de Santana do Ipanema, Alagoas. Coordenadora Estadual do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA. Vice-líder do grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

tinuada da SEMED situa-se em um contexto de desenvolvimento edificante, dialético crítico, transformador e formador. Como principais indicadores destacam-se, entre outros: condução de uma metodologia de trabalho que reconhece o contexto de vida de alunos e professores e respeita a diversidade sociopolítica e cultural envolvida; visão de planejamento de ensino como espaço de troca e socialização de saberes, fazeres e conflitos; preocupação com uma avaliação emancipatória e com um currículo crítico; e eleição da escola como *locus* privilegiado de formação docente. Esses indicadores remetem a uma possível proposta política de formação continuada radical, pautada nos princípios Freireanos de uma educação emancipadora, comprometida com uma parcela excluída da população alagoana.

#### **Abstract**

This paper aims to characterize the Politics of Continuous Teacher Education adopted by the Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA – Department of Youth and Adult Education), institution created in 1993 under the philosophy proposed by the Secretaria Municipal de Educação (SEMED – Municipal Division of Education) of the municipality of Maceió, state of Alagoas – Brazil. Such characterization was based in a research on the pedagogical practice of teachers in the first segment of the Youth and Adult Education (EJA), the following up and participation in pedagogical meetings and in sessions of the continuous teacher education program which took place in schools. Between the findings, it is possible to notice that the continuous teacher education program proposed by SEMED raises an edifying, critical, dialectic, transformative and formative context to teachers. The main indicators, among others, are: a work methodology that recognizes the context of life of

students and teachers and, in addition, respects the sociopolitical and cultural diversity; a vision on educational planning as a space of sharing of knowledge, doings and conflicts; and the election of school as the main focus of teacher education. Such indicators encompass a possible policy proposal for a radical continuous teacher education, based on Freire's principles of emancipator education, committed to an excluded part of the population of Alagoas.

## Introdução

Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas sempre esteve vinculada às campanhas nacionais ou por elas guiada, tendo por meta básica ensinar as pessoas jovens e adultas apenas a ler e escrever seu próprio nome, em um curto espaço de tempo, a exemplo das várias campanhas que ocorreram em diferentes períodos da história da educação brasileira. Percebe-se também que sempre se investiu muito pouco em políticas públicas para EJA.

No entanto, no Município de Maceió, a Educação de Jovens e Adultos toma um distanciamento dessa realidade com a criação, em 1993, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, a partir de uma filosofia proposta pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para a Educação do Quadriênio 93/96: Educar para a Cidadania e Por uma Educação Municipal Pública, Gratuita, Democrática e de Qualidade para Todos. É na égide dessa filosofia que nasce o DEJA, enquanto departamento vinculado à Diretoria Geral de Ensino – DIGEN, inserido no contexto da Educação Básica, coordenado por uma equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento, avaliação e formação continuada dos professores nas escolas que oferecem a educação de jovens e adultos.

O DEJA inicialmente definiu uma proposta pedagógica para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, atendendo em 1993 a uma demanda de aproximadamente 2000 alunos. Segundo Costa (2000, p. 13), em 1994 após a realização do concurso público para suprir as carências de professores para atuarem no quadro do magistério municipal, é que ocorreram as primeiras tentativas de realizar um trabalho pedagógico mais voltado para a educação de jovens e adultos fundamentando-se nas concepções freireanas, tendo-se o cuidado de, aos poucos, introduzir metodologias mais voltadas para a realidade e interesse dos alunos

jovens e adultos, permitindo a ampliação das discussões em torno de critérios de avaliação.

Assim sendo, a partir de 1995 o DEJA reestrutura o processo de formação continuada. As escolas foram organizadas por aproximações dos bairros da capital alagoana, denominados de *zonais*<sup>115</sup> [ênfase adicionada]. Segundo Costa (2000, p.12), os cursos de capacitação continuavam. Entretanto, com a implantação dos *zonais* [ênfase adicionada], os encontros pedagógicos tornaram-se mais sistematizados. A partir de 1997, ainda conforme Costa (2000, p.14), foram introduzidas novas concepções teórico-metodológicas nos estudos de formação continuada dos professores de educação de jovens e adultos, sobretudo as ideias de Vygotsky, no sentido de responder as demandas dos professores nos encontros pedagógicos que ocorriam semanalmente. No entanto, observando as atividades desenvolvidas no processo de acompanhamento das salas de aula, os coordenadores pedagógicos do DEJA perceberam que nenhuma mudança significativa havia ocorrido.

Segundo Freitas (2007, p. 52), essa constatação se deu a partir dos estudos de uma integrante do DEJA, que em 1998 buscou nos estudos do Mestrado em Educação analisar como se dava o processo de formação continuada oferecida pelo DEJA, observando a relação entre a proposta e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Nesses seus dezenove anos de existência o DEJA vem delineando uma proposta pedagógica para atender ao primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos, que, como referido acima, em 1993 tinha apenas uma demanda aproximada de 2000 alunos no primeiro segmento.

---

<sup>115</sup> Os Zonais se constituíam de escolas que pertenciam a uma mesma região, formando diversos bairros que tinham aproximações geográficas, a exemplo do zonal das águas, formado por todas as escolas que ficavam nos bairros banhados pelas águas do mar e das lagoas de Maceió.

Na gestão de então o DEJA não possui um documento oficial, formulado institucionalmente, que especifique a atual Política de Formação Continuada dos professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do DEJA/DIGEN/SEMED – Maceió, Alagoas.

Passa-se a caracterizar e conceber a Política de Formação Continuada do primeiro segmento de EJA a partir do movimento observado durante a pesquisa, na prática e no fazer pedagógico das professoras do primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos e, no cotidiano da sala de aula. Como também pelo acompanhamento e participação, a convite de um formador do DEJA, das reuniões pedagógicas e de formação continuada nas escolas campo de investigação, para os professores do primeiro e segundo segmento de EJA. Essa caracterização baseia-se também no acompanhamento e participação dos encontros pedagógicos e de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem a educação de jovens e adultos e que assumiram a proposta de trabalho com rede temática.

Inicialmente, percebemos que a proposta de formação continuada explícita no atual contexto da educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió tem como princípios básicos os princípios políticos e os princípios pedagógicos, os quais serão comentados a seguir.

*Os Princípios Políticos* [ênfase adicionada] trazem o reconhecimento histórico das questões que fazem parte do processo de escolaridade dos trabalhadores no Brasil, sempre permeado pelos interesses das classes minoritárias da população brasileira que detêm o poder econômico e influenciam as políticas públicas mantendo a dualidade da educação: educação para a elite intelectual, para que se mantenha a hegemonia até então presente no cenário nacional e a educação para os trabalhadores, com a perspectiva de eles ocuparem seu lugar no mercado de trabalho a partir de uma educação meramente tecnicista e meritocrática.

A proposta reconhece ainda a necessidade de ruptura dessa dualidade da educação para a classe trabalhadora e educação para a elite intelectual, considerando ser este um grande desafio para todos os profissionais da educação e pesquisadores que têm o compromisso e postura política enquanto grupos comprometidos com uma Educação Popular empenhada com a Emancipação da classe majoritária da população explorada. Considerando a concepção freireana, que faz um alerta:

Qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até aqui analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização homem – mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (Freire, 2006, p. 33)

Nesse sentido, passamos a compreender o princípio político presente na proposta de formação do DEJA/SEMED, a partir da postura dos formadores do DEJA/ESCOLAS, junto aos professores nos encontros pedagógicos e de formação continuada. Tal postura demonstra comprometimento com o processo de conscientização dos profissionais da educação de jovens e adultos para que sejam portadores de um compromisso político com os sujeitos aprendizes respeitando sua realidade, seu contexto enquanto sujeitos de relações consigo e com o mundo, enquanto seres de relações, “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção – , que descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona (Freire, 1981, p.62).

*Os Princípios Pedagógicos* [grifos da autora] parecem apontar para alguns elementos essenciais e significativos para a prática pedagógica

como: formação do aluno trabalhador, perfil do professor, concepção de Formação Continuada, Proposta Teórico- Metodológica e Concepção de avaliação. Passo à análise de cada um desses elementos.

#### Formação do Aluno Trabalhador:

A proposta assinala a necessidade de reconhecer que os alunos buscam os cursos de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de melhoria e de chances para se inserirem no mundo do trabalho. Reconhece que a escolarização apenas *dá* a oportunidade de o trabalhador *brigar*, de forma ainda injusta, por um lugar no mercado de trabalho, reconhecendo ainda que esse lugar, de forma alguma, será garantido pela escolarização, uma vez que ainda depende de políticas amplas no campo econômico, político e social do país. A proposta em tela traz no seu bojo um possível projeto educativo que se contrapõe à exploração do trabalhador na perspectiva da sua emancipação.

#### Perfil do Professor:

Considerando os princípios políticos acima mencionados, acreditamos que a proposta política de formação do DEJA defina um perfil para o professor que se inclina a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Este profissional necessita ser primordialmente comprometido com as mudanças sociais, assumindo uma opção política frente às exigências e demandas sociais, do contexto e do projeto político, com postura ético-política, com especialidades básicas para atuar na educação de jovens e adultos, considerando também o trabalho desenvolvido pelo DEJA nas escolas especificidade da EJA e do projeto de formação em curso, quais sejam:

- Compromisso com as políticas públicas da educação;
- Facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;



- Disponibilidade para estudos individuais e coletivos e, disciplina em relação aos compromissos;
- Formação inicial que atenda as especificidades para atuar como docente tanto do primeiro como do segundo segmento de EJA;
- Identificação com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos;
- Busque o envolvimento com ações relacionadas à organização social da classe trabalhadora;
- Conhecimento específico sobre Alfabetização, Letramento, Educação e Trabalho (Maceió, 2005, p. 11).

Neste sentido, acreditamos ser possível uma reflexão sobre o perfil do professor para atuar na EJA, considerando as suas especificidades, reconhecendo o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/2000 – sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos.

Assim sendo, a exigência de um perfil específico para os professores da educação de jovens e adultos deverá atender as peculiaridades de uma relação pedagógica com sujeitos – trabalhadores ou não – com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas no contexto da sala de aula.

#### Formação Continuada:

Neste contexto formativo, o documento analisado propõe uma formação continuada concebida como um dos processos essenciais para o desenvolvimento do educador profissional, cidadão concreto, considerando duas dimensões como indissociáveis e primordiais no contexto formativo: a dimensão técnica e a dimensão política. A escola deve ser considerada como o *locus* preferencial nesse processo enquanto espaço formativo ao proporcionar encontros pedagógicos para estudo, planejamento, socialização da prática pedagógica e articulação das ações desenvolvidas na comunidade

escolar, tais como: encontros pedagógicos para formação continuada, seminários, encontros, dentre outras atividades formativas.

O documento propõe que os professores tenham o apoio do formador do DEJA e do coordenador pedagógico das escolas que fazem o trabalho de acompanhamento, planejamento e avaliação da prática educativa e a articulação entre escola e DEJA/SEMED. Propõe, também, encontros formativos no espaço da escola com o assessor técnico-pedagógico da equipe de formadores do DEJA, o que me parece uma possível valorização dos professores, no sentido da autoestima profissional. Os professores demonstram claramente esse sentimento de valorização do trabalho docente com a presença do assessor na própria escola. Percebo que esse momento formativo contribuirá para a elevação pessoal e profissional dos docentes envolvidos com o trabalho pedagógico a partir da revisão curricular e das concepções propostas pelo trabalho desenvolvido com base na Rede Temática.

No entanto, percebe-se nesse contexto que o DEJA /SEMED sinaliza na proposta de formação continuada, apenas essas duas dimensões acima comentadas. É pertinente dizer que senti a ausência de outras duas dimensões que acredito também serem significativas e indissociáveis daquelas já citadas nesse contexto formativo: trata-se das dimensões ética e estética, porque

Em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Afirmar isto, entretanto, não significa dizer que ela é de boa qualidade. Estas dimensões, não são apenas referências de caráter conceitual – podemos descobri-las em nossa vivência concreta real, em nossa prática. É dessa prática que se deverá partir, fazendo um esforço de ver na totalidade, e é a ela que se retornará para, ao ampliar a compreensão dos conceitos, torná-la mais consistente e significativa. [...] *o trabalho docente competente*

*é um trabalho que faz bem* [ênfase adicionada]. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade (Rios 2010, pp.. 93- 94;107 – grifos da autora).

É preciso ressaltar que necessária se faz a mobilização de todas estas dimensões para que o fazer docente, consciente e crítico, esteja voltado para ações verdadeiramente comprometidas com as reais demandas do contexto social, escolar e mais especificamente da sala de aula, onde acontece a atuação docente no movimento ação e reflexão, na relação concreta e dialógica com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia de Trabalho:

A proposta metodológica adotada pelo DEJA nas formações continuadas, junto às escolas, parece voltada para um trabalho que tem como pressuposto teórico-metodológico a Rede Temática, resgatando a experiência já desenvolvida na rede pelo DEJA de 1995 até os dias atuais.

A Rede Temática poderá consistir em um redimensionamento do currículo do 1º e do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de currículo na educação popular, tendo como referencial básico o Projeto Pedagógico Interdisciplinar através do tema gerador e da Rede Temática. Pode-se destacar o planejamento como espaço coletivo e participativo e de organização das programações e práticas, onde os interesses e as intenções político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados, assim como as metodologias que possivelmente promoverão o caminho que se pretende implementar no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma proposta de formação permanente, com o objetivo de desenca-

dear junto ao grupo-escola um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (Silva, 2010, p.1).

Nesse caso, o currículo, ainda conforme Silva (2010, p.13), passa a ser idealizado como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se interrelacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa convencional, partindo do conflito para chegar a um currículo significativo e contextualizado.

Silva (p.13), destaca ainda, que é nesse contexto da Educação Popular que se origina o Projeto Interdisciplinar utilizando uma abordagem temática. Essa proposta tem como meta primordial a ruptura da dissociação entre conhecimento escolar e cidadania ressaltada na tradição educacional, considerando os conteúdos escolares tanto em consonância com a realidade local – reflexo de um contexto histórico, concretamente construído por sujeitos concretos – quanto com os processos de ensino e aprendizagem propostos a partir do diálogo entre os saberes popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir das contradições vivenciadas na realidade local.

A partir disso, podem ser apontadas algumas diretrizes gerais que guiam o movimento de reorientação curricular em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica. Deste modo, o Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador poderá se sustentar no diálogo como referência básica para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula, considerando que

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da construção educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 1987, p.85)

Silva (2000, p.14) propõe os momentos organizativos que poderão ser identificados na implementação de um currículo crítico a partir de uma práxis emancipadora:

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Retirada dos temas geradores;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção da programação;
- f) Preparação das atividades para a sala de aula.

O levantamento preliminar da realidade local caracteriza-se pela pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade;
- Interrelacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada;
- Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais;
- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade;

- Possibilitar a análise a partir das áreas do conhecimento, gerando conteúdos que proponham uma superação da visão anterior, a construção de concepções críticas sobre o real;
- A retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contratemas – se dá a partir da discussão das possíveis situações e falas significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; a compreensão que os animadores (educadores populares) possuem da problemática local; a análise e as relações que os educadores populares estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento, consubstanciando temas/contratemas e contexto sociocultural e econômico mais amplo. (Silva, 2000, pp. 14-15)

O importante em todo esse processo e que deve ser destacado é a sua dinamicidade e dependência de educadores envolvidos e comprometidos, possibilitando assim que cada unidade escolar adquira características próprias e organizações específicas. No entanto, os pressupostos básicos comuns, nas palavras de Silva (2000, p.15), são:

- A realidade local como ponto de partida;
- O trabalho coletivo e analítico no processo da realidade temática (Freire, 1988), buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural e de possíveis ações na transformação da realidade;
- A organização metodológica do diálogo na prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos básicos, com perspectiva de uma apreensão crítica e efetiva das diferentes áreas do conhecimento, os educadores das diferentes áreas participam periodicamente de discussões sobre a construção histórica do conhecimento, no sentido

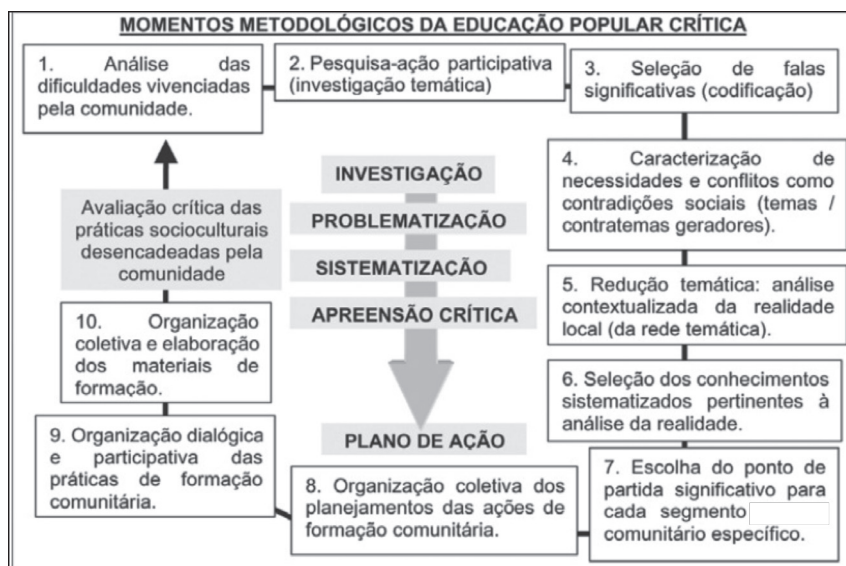
de buscar referenciais epistemológicos para além das suas disciplinas, podendo assim dialogar com as demais áreas do conhecimento.

Essa proposta torna-se radical, coerente e significativa para a educação de jovens e adultos ao trazer o diálogo para o centro da ação pedagógica colocando professores, alunos e comunidade escolar em efetiva busca de caminhos e possibilidades que possam responder aos desafios concretos trazidos da realidade de forma sistematizada tendo como pano de fundo os princípios básicos da problematização, da contextualização, e da articulação entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos numa verdadeira práxis. Silva (2010) nos chama atenção para mais um aspecto significativo na proposta: a possibilidade da dialogicidade necessária em todo o processo, desde a sua elaboração e organização programática até a preparação das atividades para sala de aula. Segundo Delizoicov (1991, *apud* Silva, 2010, p.4), três momentos são importantes como referências para o fazer pedagógico:

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/descodificação de contradições).
- Organização Conhecimento ou Aprofundamento Teórico – em que os conteúdos escolares selecionados do conhecimento universal sistematizado são enfatizados, sempre em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.
- Aplicação do Conhecimento ou Plano de Ação – em que o conhecimento anteriormente apreendido é utilizado para ‘reler’ e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

Estes momentos, segundo o autor, não podem acontecer de modo estanque, dissociado, mas tendo como referência a articulação e a organização no diálogo entre conhecimentos na práxis curricular emancipatória. Para tal, utiliza como critérios a realidade local contextualizada pelo processo de redução temática, a concepção crítica do conhecimento das áreas e a dialogicidade para o desenvolvimento cognitivo no processo ensino-aprendizagem. O quadro abaixo busca sintetizar os momentos dessa proposta de formação em tela:

Quadro 1: Metodologia da Educação Popular Crítica



Fonte – Silva, 2007, p.16

Essa proposta ressalta a importância da formação continuada na própria escola como espaço de conquista da autonomia e do comprometimento dos professores como verdadeiros protagonistas do seu processo formativo enquanto um valor imprescindível na construção do seu saber e do seu fazer profissional. Silva (2010) afirma que esta proposta está para além de uma concepção de interdisciplinaridade



que venha trazer vantagens apenas a um desses aspectos, bem como de uma visão holística do processo pedagógico. Trata-se, sim, de uma procura incessante, coletiva e histórica por arcabouços para a edificação de um currículo dinâmico, em que o diálogo entre conhecimentos esteja situado em constantes movimentos de avaliação, superação e reconstrução, na tentativa de se obter cada vez mais autonomia e possibilidades de socialização do conhecimento. Ela aposta também na capacidade dos educadores para construir seu próprio material didático, negando a interferência de editores e de administradores públicos que resguardam uma hegemonia fantasmagórica e desonesta, buscando fazer do educador um mero reproduzidor de currículos arquitetados e praticados pelas elites econômicas para se eternizarem a desinformação e a desigualdade social,

Porque em uma visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque nasce e parte dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da sua dialogicidade. (Freire, 1987, p. 103)

Isso demonstra que uma escola que procura implementar essa proposta pedagógica que tem como meta primordial atender aos interesses da sua comunidade, em detrimento dos interesses econômicos de uma classe hegemônica cujos interesses são voltados para a manutenção do *status quo*, poderá tornar-se autônoma, significando com isso envolver a comunidade escolar nas decisões e caminhos a serem perseguidos. Desse modo, desencadeia-se um processo de participação coletiva em busca da escola sonhada e desejada para as camadas majoritárias da população, principalmente da classe trabalhadora e especificamente na modalidade de ensino da EJA,

de modo a articular todos os segmentos que existem na escola em prol de uma educação libertadora e emancipadora.

Neste sentido, é relevante que se faça uma reflexão sobre o processo formativo do professor que irá atuar na EJA, advertindo-se que,

Um educador que apenas domine técnicas e métodos didáticos não será um bom educador, pois esses elementos são insuficientes num processo de constituição de sujeitos coletivos numa perspectiva democrática, mesmo que esta seja, como o afirmam 100% das respostas, uma concepção metodológica de caráter dialético, na qual o papel dos educadores é considerado fundamental em todo o processo. (Souza, 2007, p. 385).

Coaduna-se com essa ideia o que aborda Oliveira (2001, p.41), ao afirmar que o professor deve ser capaz de se comunicar, estar num grupo, criar espaços para que este grupo possa se exprimir integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da sala de aula, em espaços de prazer, descoberta e de *felicidadania*, termo que, segundo Oliveira (2001, p.41), expressa aquilo que se coloca no horizonte de uma prática profissional que se quer competente, porque ao aglutinar felicidade e cidadania, é possível a superação de muitos desafios encontrados no contexto da sala de aula da educação de jovens e adultos. Face ao exposto, vimos em Freire (1999, p.103) que “Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de construir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e viver a vida com processo” e que “[...] o professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente”.

Convém ressaltar que o professor da educação de jovens e adultos, para trabalhar nessa proposta teórico-metodológica que tem como pano de fundo a realidade concreta dos alunos, necessita ser criativo e deve utilizar essa sua criatividade em seu fazer pedagógico. Precisa

estar consciente do seu potencial transformador, como também das suas limitações enquanto cidadão e professor da EJA, segmento que apresenta suas especificidades e peculiaridades, com o desafio de desenvolver uma prática pedagógica, estabelecendo ligações entre o mundo e o contexto da sala de aula. Por fim, um professor que exerça sua cidadania, entusiasmado, competente e comprometido, como pessoa e como profissional, com a educação das classes oprimidas e excluídas da sociedade.

Passamos, então, a compreender que o processo formativo do professor de EJA, nessa perspectiva, torna-se uma proposta pedagógica radical, conforme preconiza Alarcão (1998, p.104), poderá ocorrer como um processo educativo e multidimensional, e que cada uma das dimensões da formação do professor tem a ver com todas as outras e só adquire sentido pleno no todo que as atinge. Concordamos com Souza (2007, p. 385) quando este aponta para a necessidade de se enfrentar e de se superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia, muitas vezes reduzida a procedimentos e não interpretada como uma lógica orientadora e articuladora de todo um processo criador e formador.

#### Concepção de Avaliação:

Percebe-se que a concepção de avaliação que perpassa esse projeto é a emancipatória e formativa, tendo como categorias avanço e permanência. O DEJA define avanço como a capacidade de apropriação dos saberes pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Estrangeira, Ciências Exatas e Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, podendo ocorrer em qualquer época do ano para a próxima etapa de escolarização, desde que o aluno atenda aos critérios avaliativos em todas as áreas, ou seja, na totalidade da etapa, independentemente da fase e do segmento em que o aluno esteja inserido. Enquanto que a permanência será entendida quando o aluno não se apropriar desses conhecimentos necessários para garantir seu avanço.

Considerando a proposta metodológica adotada nesse processo formativo, constatamos que ela tem coerência com a concepção de avaliação adotada pelo DEJA nessa proposta formativa dos professores para atuar na EJA, uma vez que,

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente politico-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação. (Saul, 1994, p. 61)

Tal proposta avaliativa tornar-se-á elemento e foco primordial da Política de Formação Continuada do DEJA/SEMED para, se possível, formar os profissionais a fim de que possam assumir uma proposta de ensino voltada para um currículo como ciência crítica, tendo como ponto de partida o fato de ser basicamente um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização dos seres humanos. Um currículo desse gênero poderá trabalhar questões éticas, políticas, sociais, e não apenas questões técnicas e instrumentais, assumindo um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos poderá nunca ser neutro, mas sempre perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade. (Silva, 1990, p.11)

De acordo com as concepções de avaliação e de currículo percebidos na proposta de formação continuada do DEJA, passo a acreditar que essa abordagem de avaliação pauta-se em um processo eminentemente dialógico, tendo como pano de fundo a construção

de uma consciência crítica dos professores para que possam dialogar com os alunos tornando-os sujeitos críticos e emancipados, a partir desse “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo”, ou seja, o encontro entre professores e alunos reconhecendo o meio e a realidade concreta nesse processo formativo.

Assim sendo, a concepção de avaliação e currículo, como percebidos nesse processo de análise e estudo, denota que o rendimento dos alunos da educação de jovens e adultos requer instrumentos avaliativos diversificados, no sentido de atender as demandas de acordo com o nível e segmento em que o aluno está inserido nessa modalidade educativa na rede de ensino.

A partir do estudo e da análise efetuados nesta pesquisa consideramos que a proposta de Formação Continuada da SEMED/MACEIÓ junto às escolas que oferecem a educação de jovens e adultos na Rede municipal de ensino está situada dentro de um contexto de aplicação edificante, dialético crítico, transformador e formador. Esse contexto de aplicação tem como indicadores: a) opção política da atual Política de Formação Continuada dos Professores de EJA/SEMED/MACEIÓ como uma opção política do DEJA, tendo como indicadores básicos encontrados no documento analisado o reconhecimento do contexto de vida dos alunos e professores; b) preocupação com uma avaliação emancipatória e com um currículo crítico; c) metodologia de trabalho voltada para a realidade concreta dos alunos; d) respeito às diferenças e diversidades sociopolíticas e culturais dos alunos e professores; e) planejamento de ensino como espaço de troca e socialização de saberes, fazeres e conflitos; f) escola como *locus* privilegiado da formação docente; g) trabalho interdisciplinar e multiprofissional; h) respeito aos saberes dos alunos e professores; i) parceria institucionalizada DEJA/ESCOLAS; j) liderança dos coordenadores formadores do DEJA/ESCOLAS; k) opção teórico-metodológica de planejamento a partir da Rede Temática; l) prioridade para o conhecimento construído a partir das bases, da realidade concreta dos alunos; m) formador do

DEJA com visão crítica e qualificação profissional, no sentido de desenvolver um trabalho significativo, centrado na realidade da escola e dos professores tendo como meta primordial levar até os alunos em sala de aula um ensino de qualidade.

Esses indicadores percebidos no movimento das escolas nos momentos de observação e participação das formações continuadas nos remetem a uma possível proposta ou projeto de Política de Formação Continuada radical, pautada nos princípios de uma educação emancipadora, libertadora, comprometida com uma parcela excluída da população alagoana, tendo como referencial teórico-metodológico a Rede Temática, na perspectiva de construção dos sujeitos, contextos e processos na tessitura da práxis curricular.

Tal proposta tem como essência o diálogo, a perspectiva de problematizações metodológicas e disciplinares, a qual desencadeia, no entendimento de Silva (2010), processos analíticos que passam a exigir sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que possam corresponder aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto ao resgate crítico e seletivo de *corpus* teóricos que possibilitem o aprofundamento das análises realizadas na perspectiva de ruptura da tradição cultural seletiva da escola tradicional. Ao permitir o acesso ao acervo de conhecimentos sistematizados das áreas do conhecimento que possam estar à disposição dos sujeitos, e não estes mais subordinados a conteúdos preestabelecidos, a proposta revela compromissos éticos.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A., Veiga. (Org.), *Caminhos da Profissionalização do magistério* (pp.99-122). Campinas: Papirus.
- Costa, M. S. (2000). *Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no Município de Maceió*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal

- do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/mestrado/Formacao-Docente/2000/costa-maria-silva-da.htm>
- Freire, P.(1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação?* (13ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. L. Q. (2007). A Educação de Jovens e Adultos em Maceió Alagoas: a experiência de uma década – 1993-2003. In T. M. M., Moura. *A Formação de Professores para a EJA: dilemas atuais* (pp. 39-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Maceió (2005, Dezembro). *Projeto de implantação do 2º segmento da educação de jovens e adultos* (versão preliminar). Maceió, Brasil: Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
- Oliveira, B. (2001, Dezembro). Sobre a relação teoria e prática no trabalho educativo no ensino fundamental de jovens e adultos: UFScar e UNESP. In A. F. Freitas (Coord.), *Anais do III Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Cultura no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* (pp. 3-42). Maceió, AL, Brasil: Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Saul, A. M. (1994). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Silva, F. A. G. (2010, Novembro). O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. *Caderno de Formação Continuada*. Maceió: Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).
- Silva, F. A. G. (2007). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular.
- Silva, F. A. G. (2000, Abril). A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica. In Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Sul (Org.). *Actas I Seminário Nacional de Educação da SMED* (pp.13-75). Caxias do Sul/ Rio Grande do Sul Brasil: SMED.
- Silva, T. M. N. (1990). *A construção do currículo na sala de aula*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E.p.u.).

## Notas de Rodapé

<sup>2</sup> Os Zonais se constituíam de escolas que pertenciam a uma mesma região, formando diversos bairros que tinham aproximações geográficas, a exemplo do zonal das águas, formado por todas as escolas que ficavam nos bairros banhados pelas águas do mar e das lagoas de Maceió.

<sup>3</sup> Para o conceito de Aplicação edificante, consultar Santos, B. S. de (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (pp.147-161). Rio de Janeiro: Graal.