



## ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: ANÁLISE A PARTIR DAS METÁFORAS EM FOCO EM GRUPOS DE DISCUSSÃO<sup>1</sup>

### *SPACE OF CONTINUED TRAINING OF TEACHERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: ANALYSIS FROM THE "METAPHORS IN FOCUS" IN DISCUSSION GROUPS*

JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO<sup>2</sup>  
jrjardilino@gmail.com.

RAQUEL SILVEIRA MARTINS<sup>3</sup>  
raquelsmartins@gmail.com

#### RESUMO

O presente texto discute a questão dos múltiplos espaços de formação continuada de professores. Nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos são docentes que atuam na Educação de jovens e adultos. Os Fóruns de EJA, a preparação de projetos, entre outros são, antes de tudo, espaços democráticos de discussão e socialização de experiências. São espaços de formação? Buscou-se discutir o papel formador dos Fóruns de EJA, quando da elaboração do "Projeto de Educação de Jovens e Adultos" para a rede municipal de ensino de Divinópolis/MG. A questão da pesquisa era saber se eles compreendiam essas experiências como formadoras. Levando-se em conta a distância temporal em que se encontravam os sujeitos de tal ação, considerou-se como metodologia para construção de dados a escritura de memórias narrativas. Foram utilizados, também, os grupos de discussão. São os achados desses grupos que serão discutidos neste artigo. Tomamos como categoria para análise as "metáforas de foco" como elemento analítico para compreender o que o grupo considerava como formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada • Educação de jovens e adultos • Grupos de discussão

#### ABSTRACT

This article discusses the issue of multiple spaces of the teacher continued education. The participants of this research are teachers involved in the Education for youths and adults. The Forums EJA and the projects preparation, and others, are democratic spaces for discussion and socializing experiences. Are they training spaces? We attempted to discuss the role of the Forums EJA when preparing the "Project Education for Youth and Adults" for the municipal schools of Divinópolis/MG. The research question was whether if they understood to these experiences as trainers. Considering the temporal distance regarding to the teachers of such action, it was considered as a methodology for building data to scripture memory narratives. Were also used the discussion groups. The findings of these groups will be discussed in this article. We took as category for analysis the "metaphors of focus" as an analytical tool to understand what the group considered as continuing education.

**Key words:** Continuing education • Education for youths and adults • Discussion groups

1 Este artigo, parte de uma pesquisa que foi realizada no âmbito do grupo de pesquisa *Formação de Professores e Profissão Docente – FOPROFI*, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a coordenação do Prof. José R.L.Jardilino. A pesquisa deu origem à Dissertação de Mestrado de Raquel Martins, coautora deste texto, com financiamento da CAPES. Uma primeira versão do texto foi apresentada pelos autores no XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, em Curitiba, set de 2013.

2 Professor de Departamento de Educação da UFOP, Vice-coordenador do PPGE/UFOP e membro do Comitê Científico da ANPED.

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/Cnpq.



## INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa, cuja parte dos achados é discutida aqui, partiu de uma leitura despreziosa do documento denominado “Projeto de Educação de Jovens e Adultos”, submetido à apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) pela Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis/MG (SEMED), aprovado em 16 de julho de 2006. Tal documento descreve uma proposta “em caráter experimental para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Divinópolis.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS, 2006, p.3) Em tal projeto, ainda em vigência no município, estão descritos e analisados os principais contornos e determinações da EJA no nível de Ensino Fundamental, para a localidade.

Ao analisar o documento, percebeu-se que o texto foi elaborado a partir de uma comissão composta por professores da EJA e técnicos da secretaria, todavia o documento não menciona onde e como essa comissão foi montada e, principalmente, por quem. No preâmbulo, não havia nenhuma indicação sobre o trabalho da comissão. Os sujeitos que elaboraram o texto ficaram invisíveis. De todo o processo, restou apenas o produto. Foi a partir dessa ausência dos sujeitos que então surgiu a questão desta pesquisa, tentando encontrar as possíveis experiências formadoras por que passaram esses sujeitos que participaram da elaboração de tal projeto. Depois, no decorrer da pesquisa e na relação com esses sujeitos, se fortificou mais a questão, pois o grupo esteve envolvido em vários espaços e momentos de formação no Município, participando ativa e politicamente na educação local.

Para se alcançar esta questão, tendo-se em vista a distância temporal do seu desencadear – anos de 2005 e 2006 – pensou-se em como desvendar as memórias desses sujeitos. Embora eles tenham participado da pesquisa com narrativas escritas, atendendo parcialmente aos objetivos da análise, entendeu-se que seria necessário esmiuçar um pouco mais os relatos, o que nos levou à composição de grupos de discussão. São os achados desses grupos que serão discutidos neste artigo.

O texto está elaborado em quatro itens: o primeiro procura localizar brevemente como a área vem discutindo a formação continuada; no segundo item, discute-se o uso grupo de discussão como ferramenta de construção de dados e a metodologia empregada, para, no terceiro item, suscitar a discussão de alguns achados da pesquisa, recorrendo-se a fragmentos e excertos oriundos do grupo de discussão, tendo-se como elemento metodológico as “metáforas de foco” escolhidas pelo grupo, ou seja, os Fóruns de EJA como espaço reflexivo na preparação do Documento Oficial. O texto finaliza-se com breves considerações finais.

1. Os lugares da Formação Continuada - o que se considera como formação?

A formação de professores, geralmente, remetia à ideia de que formar alguém era definitivo, e que a forma de fazê-lo está preestabelecida, convencionalizada. Para indicar essa tradução do formar, Paim, (2007, p. 158), usa “a metáfora da linha de produção: a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado).”

A ideia de dar forma a algo implicado na ação verbal de “formar” leva à ilusória



compreensão de que a forma adquirida é permanente. A alegoria, desenhada pelo autor, ilustra bem a transposição dessa noção para formação docente. Seguindo essa trilha de reflexões poder-se-ia deduzir que a forma adquirida pelo professor na sua formação inicial não é mais modificada. O próprio autor, no entanto, ressalta que “o professor, ao concluir uma graduação, não está pronto, formado.” (PAIM, 2005, p. 98). A formação é um eterno fazer-se; há durante toda a carreira um movimento contínuo de aprendizagem, que acarreta mobilização e constante (re)construção de saberes, como chamamos na área de desenvolvimento profissional docente.

Freitas (2002) assinala que, a partir da década de 1980, os professores passaram a forjar uma nova dimensão da formação docente e acabaram por determinar uma compreensão da profissão docente. Dentro desse novo contexto, percebe-se uma valorização não apenas do saber prático, mas dos conhecimentos e saberes produzidos *na prática* pelos educadores a partir das transformações da própria escola dentro da sociedade contemporânea.

Assim, os professores, enquanto profissionais da educação, desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais. Estas são racionalizadas e passam a fazer parte da rotina desses sujeitos. No entanto, para que se constitua como epistemologia, à prática é necessário acrescentar a reflexão.

Os saberes da formação quase sempre estão condensados numa instituição por meio do currículo e outros elementos institucionais da Escola no processo formativo dos sujeitos, sejam eles professores ou de qualquer profissão. Daí nossa formação inicial tinha uma conotação terminal em virtude da certificação. Os saberes são

acreditados aos indivíduos para que os mesmos exerçam sua profissão.

É nesse sentido que algumas questões levantadas por Cury (2009) são importantes. Para o autor “a certificação responde a uma necessidade de avaliação do grau de organização dos saberes individuais adquiridos na prática profissional. Para que se obtenha esse reconhecimento é necessário que um órgão de fé pública capaz autentique o saber baseado no fazer cotidiano. Esse saber necessita de condições para adquirir caráter sistemático.[...] Este novo caráter nem sempre é obtido exclusivamente por meios autodidatas e para isso existe a formação processual, contínua, ou seja, a formação continuada.” (CURY, 2009, p.300).

A ideia de formação continuada nesse sentido estreita-se com a noção de que os saberes do cotidiano precisam ser balizados e ‘autenticados’ por ‘órgão competente’; são, pois, estruturados em cursos e/ou outras atividades similares. No entanto, ao tratar do conceito de ‘educação continuada’, Gatti (2008) chama a atenção para o extenso número de atividades que são consideradas sob esse guarda-chuva (educação continuada). As discussões sobre esse conceito não ajudam a precisá-lo, pois “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p.57).

Em se tratando especificamente de educadores de jovens e adultos, suas demandas de formação continuada estão estreitamente atreladas às necessidades



advindas da prática. Os desafios que se colocam no cotidiano do educador o mobiliza a buscar formas de compreensão e modificação dessa realidade. No entanto, o que se percebe é que a educação continuada voltada à EJA está ligada à realização de eventos ou cursos que, de alguma maneira, "saneiam", de forma rápida, as necessidades imediatas impostas pela realidade múltipla das salas de EJA (MARTINS *et al.*, 2008) ou como se percebe nas demais modalidades de ensino conforme pesquisa de Gatti (2008).

Essas ações são criticadas em especial pelo caráter de exclusão do educador como sujeito ativo de sua própria formação. A noção de que se "treina" alguém, capacita, voltando à gênese desse processo nos anos 70, e até recicla, deixa claro que esses sujeitos-educadores são considerados como meros executores de tarefas. Relevante, assim, a realidade a que está inserido o docente, não permitindo ainda que este concretize seu potencial inventivo, criativo e também faça uso da sua experiência.

Separar definitivamente a visão de formação inicial da formação continuada requer que se repense a ideia de que na formação inicial o sujeito será formado e pronto para a atuação na sala de aula, bem como um repensar na ideia de que na formação continuada os conhecimentos adquiridos durante a atuação em sala de aula serão (re)lapidados por novas teorias e práticas.

As novas concepções sobre formação continuada para educadores (no caso em foco os de EJA) compreendem essas concepções, assim como se inserem no bojo das argumentações quanto à própria caracterização dessa modalidade de educação, ou seja, importância das especificidades dos sujeitos e do histórico de lutas

e até mesmo dos espaços onde ocorre a formação contínua.

Dessa maneira, isso nos leva ao desafio de descortinar outros espaços de formação dos educadores de EJA a partir de uma questão proposta por Silva (2008) ao final de seu trabalho sobre a vivência e convivência de sujeitos-educadores nos fóruns regionais mineiros de EJA: "onde mais se aprende?" Isso nos leva à reflexão sobre a formação de espaços-tempos diferentes daqueles engendrados na forma de curso como vem sendo operacionada a formação continuada de educadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 2). As pesquisas sobre formação no Brasil já demonstraram a necessidade de compreender que a formação "se dá em múltiplos 'espaços/tempos', sendo a docência apenas uma das esferas da intrincada rede de relações em que a formação se dá, no âmbito da prática social mais ampla." (OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Desta feita, a concepção de formação que norteou a pesquisa que ora apresentamos neste artigo vai ao encontro da ideia de que o educador se forma em múltiplos espaços, em interação com os seus pares, em outras esferas da prática social mais ampla que apenas a sala de aula ou a gestão democrática escolar, sem contudo negar a Escola como o *locus* importante e privilegiado para a formação continuada de professores. Nesse contexto, considera-se que a formação se dá certamente, em diferentes lugares. Aqui, os fóruns de EJA são apresentados como um desses lugares formativos.

Para compreender melhor esses espaços em que os sujeitos da pesquisa transitaram e delinearam diferentes lugares de formação, utilizou-se também como instrumento de pesquisa o grupo de discussão. A seguir, faremos breve descrição



do que são e de como foram organizados nesta pesquisa.

## 2. Uso do grupo de discussão na pesquisa sobre Formação de Professores

A utilização dos grupos de discussão foi inicialmente associada às pesquisas de marketing, em especial, como preparação para questionários de pesquisa quantitativa. Segundo Weller (2006), a utilização dos grupos de discussão na pesquisa social empírica se deu no início da década de 1950 por integrantes da Escola de Frankfurt. No entanto, somente na década de 1970, esse procedimento recebeu arcabouço teórico-metodológico caracterizando-se como método.

A introdução desse método na pesquisa social trouxe ainda uma mudança considerável de perspectiva. A compreensão de que a opinião do grupo era a soma das opiniões individuais dos participantes passa a ser contestada. As ciências sociais elaboraram uma crítica à forma de análise de então, e concederam “um novo sentido aos grupos de discussão, transformando o método em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais.” (WELLER, 2006, p. 245).

Nesse sentido, as opiniões do grupo não podem ser vistas como o resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Considera-se que naquele momento elas são apenas atualizadas. Assim, as posições dos participantes refletem as visões de mundo do grupo social no qual estão inseridos. Valverde (2008) acrescenta a reflexão de que os grupos de discussão se projetam nas perspectivas de atores sociais, de forma que estes constituem a sua própria realidade social e por meio do grupo é possível conhecer a percepção dos sujeitos, com intensidade e profundidade.

No entanto, além da compreensão de que os sujeitos de um determinado grupo são representantes de uma dada realidade e carregam a compreensão desta, através dos grupos de discussão é possível apreender as experiências, opiniões e “as vivências coletivas de um determinado grupo de sujeitos[...] independentemente de se conhecerem ou não entre si.” (WELLER (2011), p. 57). A autora argumenta ainda que a discussão entre integrantes do mesmo meio social permite alcançar detalhes desse convívio, que outras formas de coleta, como a entrevista narrativa, não são capazes de captar.

Ao concordar com as reflexões de Weller (2011) de que o método é uma ferramenta para a compreensão de experiências, considerou-se que, ao compartilhar lembranças, opiniões e discussões, as experiências coletivas dos professores de EJA envolvidos na Preparação do Projeto de Divinópolis emergiriam e os sujeitos teriam mais uma vez a oportunidade de refletir sobre elas. Essas foram as principais prerrogativas para que a escolha pelo método fosse feita por nós.

Weller (2006;2011) acrescenta a noção de que a utilização dos grupos de discussão como método na pesquisa não representa uma “economia de tempo”, uma vez que essas discussões podem se prolongar por mais de três horas, gerando uma infinidade de dados que muitas vezes é criticada. É nesse sentido que a preparação do pesquisador é importante, tanto no que concerne à elaboração das questões a serem dirigidas ao grupo, quanto no momento da execução do grupo.

Uma vez que esse tipo de coleta de dados traz muitos desafios ao pesquisador, pois “existem critérios para a condução dos grupos que devem ser considerados



para que esse método tenha êxito" (SILVA, 2009, p. 42), é interessante ressaltar a postura do entrevistador na execução dos grupos. Pois, embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação diferente do cotidiano, os participantes acabam "travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em outro momento" (WELLER, 2006, p. 250) e desse modo o entrevistador passa a ser um ouvinte e não um 'intruso' no grupo.

Weller (2011) assinala que o papel que o pesquisador assume é de facilitador do processo de discussão. Sua intervenção, portanto, deve ser a mínima possível, evitando perguntas do tipo 'o que' ou 'por quê', buscando fomentar discussões que levem à reflexão e narração de experiências, não somente a descrição de dados. Ao pesquisador cabe ainda fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que os participantes escolham os temas e a ordenação das falas durante o processo. No entanto, deve intervir quando for solicitado e ainda perceber quando é necessário lançar questões para manter a interação.

As perguntas que são direcionadas ao grupo devem ser previamente pensadas pelo pesquisador num roteiro denominado 'tópico guia'. Silva (2009) salienta que este deve ser realizado "com base na pesquisa bibliográfica bem como nos estudos exploratórios do campo de pesquisa" e que "não se constitui um roteiro que deve ser seguido à risca, mas ele é um instrumento importante para o/a pesquisador/a conduzir as discussões já que os temas estão bem encadeados." (SILVA, 2009, p. 45).

Seguindo ainda as reflexões e discussões de Weller em vários textos (2002; 2005; 2006; 2011), a análise dos dados colhidos através do grupo de discussão é feita

tendo em vista as prerrogativas do método documentário que tem origem nas reflexões de Karl Mannheim (apud WELLER *et al.*, 2002) sobre a forma de interpretar os objetos culturais, transformando o conhecimento natural, resultante de experiências cotidianas, em conhecimento teórico. Em sua concepção - *Weltanschauung* (visão de mundo) são construídas nas ações práticas e não pertencem nem ao campo teórico nem ao a-teórico. (VALVERDE, 2008).

Para compreender como se apresentam as visões de mundo, Mannheim (1964) apud Weller (2002) define três níveis de sentido que permitiriam alcançar a sistematização de um conhecimento teórico. O primeiro nível é o sentido *imanente* ou objetivo, que já está posto e pode ser interpretado imediatamente; o segundo refere-se ao sentido *expressivo* que exige o conhecimento dos atores para ser interpretado; "por último o nível *documentário* que documenta a ação prática e exige que o processo de interpretação envolva a posição daquele que está interpretando." (SILVA, 2009, p.44, grifo da autora)

Sobre a análise do sentido documentário, Weller (2005), ao discutir a teoria de Mannheim, acrescenta que, para além dos objetos culturais, toda ação pode ser interpretada tendo em vista os três sentidos delineados pelo autor. No entanto, a utilização das reflexões do autor sobre os sentidos das ações exigiu uma diferenciação para a pesquisa social empírica: "ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário)." (WELLER, 2005, p. 268). Uma vez que toda frase ou ato está ligado a um contexto específico, a compreensão do último nível de sentido exige tan-



to uma compreensão da realidade social em que foi produzido, quanto uma via de acesso ao conteúdo subjetivo do outro.

A análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas. (WELLER, 2005, p.269, grifo do autor).

Para alcançar esses objetivos, a reconstrução do grupo de discussão se constitui como uma das principais ferramentas para a análise documental. A análise processual deve levar em conta “a dramaturgia dos discursos; estes, por sua vez, são identificados como *metáforas de foco*. As metáforas de foco referem-se aos centros de convivência que são comuns aos membros do grupo.” (SILVA, 2009, p.45, grifo nosso).

Valverde (2008) esclarece que as metáforas de foco são a parte do grupo de discussão que emana da interação dos sujeitos, sem a proposição do pesquisador. Além disso, pode ser identificado pelo tempo em que os participantes se voltam ao tema. Importa destacar que o tema alvo da metáfora de foco pode, muitas vezes, ser díspar dos objetivos da pesquisa, “mas são reveladores e tão importantes quanto aquele na medida em que nos trazem elementos sobre as experiências coletivas daquele meio social.” (p.77).

O processo de análise inicia-se com a etapa denominada de interpretação formulada. Primeiramente é realizada uma divisão em temas e subtemas, em seguida selecionam-se as metáforas de foco. A seleção das passagens pode ser feita de acordo com os objetivos do estudo, embora também possa ser baseada no tempo de duração do trecho e da interação existente.

Após feita a divisão da entrevista em temas e subtemas, esmiuçando ainda a duração das discussões, ficam claras as metáforas de foco. Nesta pesquisa, apesar de se terem ocupado por tempo considerável em temas que não estavam entre os objetivos – dentre eles, citam-se prática pedagógica na EJA e críticas à postura da Secretaria Municipal de Educação – verificou-se, como destacado por Valverde (2008), que muitas vezes os participantes voltam ao mesmo tema, definindo, assim, metáforas de foco que auxiliaram a compreender espaços de formação de professores dentro do processo de elaboração do Projeto de EJA.

A interpretação baseada no método documental segue numa segunda fase denominada interpretação refletida. O objetivo desta é permitir que o pesquisador se aprofunde nas análises “e implica uma observação de segunda ordem, na qual o(a) pesquisador(a) realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado.” (WELLER, 2005, p. 276).

Na pesquisa que fundamentou este texto, o objetivo principal era perceber aspectos de formação nos diversos momentos de elaboração do Projeto de EJA, alcançados previamente nas narrativas. Por fim, acrescenta-se que o objetivo da análise documentária é a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e de suas ações. (WELLER, 2005). Dessa forma, o método possibilitou que as experiências vividas no processo de elaboração do projeto de EJA fossem esmiuçadas e delineassem, junto a outros dados, os espaços que foram, para os sujeitos, formativos.



### 3. Os sujeitos da pesquisa e suas Metáforas de foco

Antes de apresentar algumas análises do grupo de discussão, é importante apresentar os educadores<sup>4</sup> que se dispuseram a participar deste estudo de modo que suas trajetórias e a forma como acabaram se transformando, em dado momento, em um grupo, sejam ao menos pontuadas aqui. Ei-los:

Cláudio Gonçalves Guadalupe nasceu em São João Del Rey/MG em agosto de 1959, mas logo criança se mudou para Divinópolis/MG, onde mora e trabalha. Formou-se em Ciências Sociais em 1984 na Fundação Educacional de Divinópolis (Funedi/UEMG) e possui pós-graduação em História e em Educação de Jovens e Adultos ambas pela UFMG. Atua como educador há mais de 20 anos, os últimos doze vinculados à EJA.

A sua entrada na EJA está ligada ao movimento político-partidário de que participa há anos – Cláudio é filiado ao PC do B –. Em 2000, com a implementação do projeto Semear<sup>5</sup> da CUT nacional no município, foi convidado a ministrar aulas de Ciências Humanas na zona rural para alunos trabalhadores.

4 Informamos que a divulgação dos nomes foi autorizada pelos sujeitos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados com a autorização se encontram à disposição nos arquivos do FOPROFI, Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/ ICHS Campus Mariana.

5 A Central Única dos Trabalhadores e a Fase - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional[...] iniciaram, em 1998, o Projeto Semear. [...]o Semear incorpora inovações institucionais, metodológicas e organizacionais; a construção, de forma participativa, de currículos adequados às necessidades de cada território; o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeita os conhecimentos e as culturas da população e estimula a aprender; a promoção de uma forte ligação entre o projeto educacional e as comunidades. (ARAÚJO, 2006, p.18).

Foi nesse mesmo ano que Geraldo Eustáquio Lara, natural de São Tiago, iniciou a carreira no magistério na EJA, embora por motivo diferente: precisava dar aulas à noite. Naquele ano, Geraldo completava quatro anos como licenciado em História pela UFMG.

A transferência de escola, em 2004, foi o que fez Geraldo, o mais novo dos sujeitos, 49 anos, e Hermes Gualberto da Fonseca, o mais velho, 59 anos, trabalharem juntos num projeto de EJA na Escola Municipal João Severino Azevedo. Na época, Hermes, que foi contemporâneo de Cláudio na época de graduação em Ciências Sociais na Funedi/UEMG, trabalhava também como professor de História.

Um ano depois, 2005, Maria Aparecida Alves de Souza se formava em Normal Superior pelo Projeto Veredas<sup>6</sup> e começava a trabalhar no mesmo projeto que Cláudio, o Semear, no entanto, era professora dos anos iniciais. Sua entrada na EJA era ligada a uma opção pessoal pelo trabalho com os adultos no projeto Semear.

Oito anos depois, Cida, 50 anos, sente com pesar não trabalhar mais na EJA, pois em 2012 aposentou-se no cargo em que atuava na modalidade, sendo na data vice-diretora da EJA na Escola Municipal São Geraldo. No outro cargo em que é professora trabalha com crianças de cinco anos.

Geraldo e Hermes iniciaram uma parceria bem sucedida na gestão da E. M. João Severino de Azevedo, sendo, respectivamente, diretor e vice já há alguns anos, tendo contato com a EJA sempre.

6 "O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi implementado em parceria com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária com objetivo de qualificar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob o patrocínio do Governo do Estado de Minas Gerais." (RODRIGUES, 2009, p.46).





Cláudio é um dos membros do grupo de trabalho voltado à inclusão na Secretaria Municipal de Educação, seu trabalho está estreitamente ligado ao projeto de EJA do município, sendo a referência dentro da secretaria para as questões da modalidade.

### 3.1 Metáforas de foco

O objetivo dessa seção é analisar algumas das metáforas de foco dos sujeitos, de modo a compreender como os fóruns aparecem como locais de formação para eles. Vale ressaltar, entretanto, que muitas vezes os próprios participantes não os identificam como espaços de formação e que esse caráter fica claro apenas na análise refletida dos trechos, assim pelo viés hermenêutico do pesquisador. Nesse sentido, a importância em analisar as metáforas em foco sem contudo buscar, nesse primeiro momento, aproximações teóricas ou comparações, permitindo que as experiências dos sujeitos sejam por si só reveladoras da compreensão destes sobre seu processo de formação continuada nesses espaços-formação.

As passagens selecionadas remetem a lembranças, debates, pessoas e espaços que permearam todo o processo de elaboração do Projeto de EJA do município. Trazem lembranças das discussões nos fóruns, das temáticas e das atividades propostas nesses espaços e vislumbram uma forma diferente de observá-las.

a gente veio com uma ideia de que a EJA tinha que ser algo diferente...[murmúrio de concordância do Hermes] então essa ideia sim, nós trouxemos (?), até porque nós mudamos muito a forma de trabalhar dentro do Novo Cidadão<sup>7</sup> a partir

7 Nesse ponto, Geraldo faz referência a um projeto voltado a jovens e adultos trabalhadores em que ele e Hermes trabalhavam como educadores.

dos fóruns [eu acho até que não foi muito o fórum não, Geraldo] Mas a Olívia trazia muita coisa, das leituras dos fóruns...(Geraldo).

Ao lembrar sua participação nos fóruns, Geraldo, apoiado por Hermes, lembra que a ideia do que deveria ser a EJA foi (re)formulada durante as plenárias do fórum. O sujeito sinaliza ainda que as leituras que eram feitas junto às discussões nos fóruns adentravam o ambiente escolar, provavelmente porque nesses espaços – tanto os fóruns quanto as salas de aula – engendraram-se discussões e debates que levaram os sujeitos a refletirem.

A fala de Geraldo aponta ainda para outro sujeito: Olívia, supervisora na escola em que trabalhava. Suas lembranças remetem às discussões que essa trazia do ambiente dos fóruns. O sujeito destaca ainda que os fóruns trouxeram uma forma nova de pensar sobre o que era a EJA, como deveria ser e ainda as mudanças da prática pedagógica voltadas às especificidades dos educandos dessa modalidade de educação.

Importa ressaltar que, através de suas falas, percebe-se que estavam imbricadas as noções de EJA como educação ao longo da vida e ainda de respeito aos saberes dos educandos. A prática pedagógica, portanto deveria ser diferente do que é normalmente feito no ensino (tido como) regular. Essas ideias foram, não apenas para Geraldo, mas também para o grupo que participava junto dos debates, disseminadas através da participação nos fóruns.

Para compreender essa inferência, é importante acompanhar as lembranças do sujeito que, em outro momento de discussão, dá como exemplo o processo de avaliação do trabalho realizado junto/para/pelos educandos à época:



A avaliação era diferente, mas porque... [início de fala de Hermes não completa-da(?)] mas também acho que isso veio também dos estudos...dos fóruns...lá a gente é...várias vezes...a gente estudou sobre avaliação. Nesse sentido: a avaliação é um conjunto, né? [murmúrio de aprovação de Hermes]. (Geraldo).

Percebe-se ainda que a própria concepção de avaliação foi repensada. Depois da participação nos fóruns o processo de avaliação passa a ser compreendido como um conjunto, ou seja, levando em consideração todos os aspectos da formação do educando.

Reflete-se ainda o modo como a participação nos fóruns é lembrada por Geraldo através do verbo que é usado por ele ao se remeter àquele espaço: "lá a gente *estudou*". Ao refletir sobre as três possibilidades de definições para essa palavra no dicionário duas são significativas aqui. Para Ferreira (1993), estudar é "aplicar a inteligência a, para aprender" e ainda "observar atentamente" (FERREIRA, 1993), p.234), nesse sentido a participação nos fóruns, foi um local em que os sujeitos – nesse caso Geraldo e Hermes, que concorda com sua fala – aprenderam algo sobre a EJA.

Retomando a discussão acima sobre a ideia de formação continuada compreende-se que, nesse ponto, a ideia de *estudar* está estreitamente vinculada à noção de formação através de cursos em que são desenvolvidas palestras e os ouvintes aprendem sobre algo.

Acrescenta-se ainda que *estudar* a EJA nos fóruns, como foi posto por Geraldo, pode se ligar à definição de observar atentamente, nesse caso observar práticas que ocorriam na EJA em outros espaços com outros sujeitos. É nesse sentido que a fala

de Cláudio é importante para ressaltar essa ideia:

Teve alguns que eu lembro que a gente fazia muita discussão da prática, né? Prática pedagógica...práticas que estavam acontecendo na EJA na região. Outros a gente discutia a questão do que que é a EJA, né? O significado de EJA...então...a suplência...tentando conter...essa visão de suplência. Então teve muita essa discussão, muitas oficinas, a gente trabalhou com muita oficina. Todos os encontros a gente privilegiava o momento teórico, aí a gente chamava a Analise, chamava o Leôncio, chama...chamava esse povo que a gente tinha contato, mas depois tinha a parte de oficinas, práticas mesmo...dentro da matemática, das ciências humanas, discutir prática de debate, oralidade...então isso em todos os encontros. Então isso em todos os encontros. A gente sempre teve essa preocupação. De ter a parte teórica e de oficina, pro pessoal vivenciar. (Cláudio).

As lembranças de Cláudio se voltam mais uma vez às discussões sobre a ideia de EJA. Em suas palavras, uma compreensão da modalidade que ultrapassasse a ideia de suplência, ou seja, diferente da ideia de que a EJA deve primar pela diplomação ou ainda pela mera ideia de que o educando deve estar na escola e não ter suas especificidades entendidas e consideradas. Nesse sentido, sua fala está bastante ligada às de Geraldo, embora tenham sido proferidas em momentos diferentes da discussão.

Através de sua fala é importante ainda discutir a dinâmica das plenárias do fórum regional e de alguma forma até é possível inferir sobre uma conceituação do que é formação para esse sujeito. As discussões teóricas eram animadas pelas falas de educadores que discutem a EJA nas universidades, como o Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Analise de Jesus Silva; são, portanto, momentos em que o



discurso acadêmico adentra e se entrelaça com os dilemas da prática.

Nesse sentido ainda é possível compreender que a formação e a discussão estão ligadas ao ambiente acadêmico e aos debates que esse espaço engendra. Demonstrando ainda a valorização do saber acadêmico, no entanto, sem depreciar ou negligenciar os saberes, experiências e vivências dos que estavam atuando na sala de aula e cujos saberes são contemplados nas oficinas. A montagem de oficinas favorecia a interlocução de ideias sobre as práticas que eram desenvolvidas pelos educadores das cidades da região e visavam à vivência de uma prática pedagógica diferenciada.

A participação nas oficinas é parte das lembranças de Cida, quando relembra que ela foi, a convite de Cláudio, uma das oficinas:

Eu participei das oficinas e teve uma que ele...que o Cláudio me convidou pra...pra... trabalhar com o pessoal sobre a questão da alfabetização, como se dava a alfabetização nos primeiros anos, né? Então foi interessante, foi uma experiência ímpar. (Cida Alves).

A participação nas oficinas aparece como um momento de aprendizagem tanto como participante quanto como oficinairo e permite a emergência de mais reflexões sobre o caráter de formação desses espaços. As oficinas eram propostas a partir de questões que emergiam da prática pedagógica; remetendo-se à fala de Cláudio, percebe-se que os temas se voltavam às diversas áreas de ensino, portanto, buscavam compreender como as especificidades da EJA poderiam ser discutidas e vivenciadas para e na prática.

Desse modo, as oficinas ofereciam a oportunidade de discussão e divulgação de

práticas inovadoras entre os educadores e mais, por serem os oficinairos educadores também, as oficinas ofereciam espaço para o educador de jovens e adultos expor os saberes da sua prática.

Nesse sentido, bem atreladas às novas compreensões de formação continuada para educadores de jovens e adultos, como foi tratado já aqui, as oficinas abriam um espaço para que o educador falasse e fosse ouvido pelos pares, e seu saber e trabalho não era visto como inferior ao que era, na dinâmica do fórum, antes discutido nas palestras dos convidados, considerado dentro como um momento acadêmico.

Assim, engendra-se algo bastante raro: os saberes da prática sendo considerados tão valiosos quanto os acadêmicos de EJA.

Os fóruns pra mim ficou mais assim...é como aceitar a educação do adulto, essa (?) até EJA não se usava muito não, que ele tem direito. Precisa ter! Resgatar que a prefeitura forneça essa escola. Porque até hoje não tem esse trem ainda, embora fala, mas eu sei que é assim. (Hermes)

Os fóruns são espaços ainda de compreensão da EJA como um movimento de luta contínua pela educação como direito. É nesse sentido que o caráter político do fórum se vincula ao caráter formativo. As reflexões de Tuckmantel (2002) sobre o caráter educativo do ato de educar são importantes pois para a autora é impossível negar o "o caráter educativo do ato político." (TUCKMANTEL, 2002, p. 33). Na reflexão da autora, considera-se também o ato político como educativo, formativo, dentro também da perspectiva de Freire que chama a atenção para o caráter ideológico do ato formativo. (FREIRE, 1996).

Com base, portanto, nas metáforas de foco brevemente analisadas aqui, parte-se da compreensão dos fóruns de EJA como



espaços em que se engendram momentos de reflexão, discussão e convivência e que são formativos para o educador. Neles entrelaçam-se vários meandros da compreensão do que é formação, seja seu caráter vinculado à noção política ou acadêmica. Nesse sentido, cabe aqui um breve relato sobre o que são mesmo os fóruns de EJA, no contexto da pesquisa.

### 3.2 Os fóruns de EJA?

A principal característica que se deve considerar com vistas à discussão sobre os Fóruns de EJA é justamente seu caráter plural e de interação. Ao congregarem, em um mesmo espaço, agentes envolvidos com a EJA nas mais diversas esferas, o Fórum passa a ser um espaço de debate aberto, de integração, de discussão e trocas.

Os temas e atividades a serem desenvolvidos durante a plenária do Fórum são definidos por uma secretaria, ou seja, um grupo de pessoas representantes das mais diversas entidades atuantes na EJA. A esse grupo também cabe a divulgação e organização do evento em si. A plenária se inicia com a chamada dos representantes das diversas cidades e espaços que estejam cooperando com as discussões e finaliza-se com uma proposta de tema/atividade de discussão que é novamente encaminhada para a secretaria. Os membros da secretaria têm por missão transformar essa sugestão de tema em outra plenária e, dessa forma, os temas e debates são decididos em conjunto e a secretaria apenas executa. (CAMPOS *et al.*, 2007).

Campos *et al.* (2007) seguem apresentando que nesses encontros regulares – as plenárias – acontece a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas no campo da EJA, além de estabelecer diálogos frequentes entre as instituições que,

de alguma forma trabalham com essa modalidade de educação. Dessa forma, os Fóruns podem ser definidos como “espaços privilegiados de discussão, intercâmbio e socialização de experiências com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas de ação.” (CAMPOS *et al.*, 2007, p.1).

Troca de experiências e ideias apenas? Não, os Fóruns são antes de tudo espaços democráticos privilegiados de discussão e socialização de experiências, entretanto guardam também a possibilidade de intervenção nas políticas públicas. As reflexões dos autores demonstram que nesses espaços se engendrou ainda um processo bastante rico de interlocução entre a esfera da sociedade civil organizada e o governo. Esta última dimensão está estreitamente associada com sua história.

O surgimento dos Fóruns de EJA está intrinsecamente relacionado com o período de transição política brasileira – mudança do período do regime militar para uma redefinição civil democrática –, ou seja, entre as décadas de 1980 e 1990. É nesse contexto que novas demandas sociais e debates/embates político-ideológicos se apresentam no cenário brasileiro.

Silva (2008) esclarece que o surgimento dos Fóruns se deu junto às mobilizações para a preparação à V CONFITEA<sup>8</sup>. Convocados pelo MEC, vários representantes foram mobilizados para as discussões que seriam enviadas à Conferência em nome

8 A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada a cada doze anos, é o único evento global de educação de adultos. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949) e as demais no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985) e, por último, na Alemanha (1997). (HADDAD, 2009, p.358). O contexto assinalado por Silva (2008), então, são os debates para o encontro realizado em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Observa-se ainda que em 2009 foi realizada a VI CONFITEA no Belém do Pará, Brasil.



do Brasil. Ferreira (2008, p. 58) completa, esclarecendo que, na ocasião, foi montada uma agenda de encontros onde se reuniram representantes de diversas esferas que tratavam da EJA – dentre estes, agentes dos governos estaduais e municipais, universidades (professores e alunos) e setores da iniciativa privada e o terceiro setor. Di Pierro (2005) relata que esses seminários acirraram as divergências entre os representantes de segmentos sociais e as autoridades federais que, adotando uma postura vertical e delegativa, fecharam os canais de diálogo. A partir de então o movimento adotou nova postura, baseada na ideia de descentralização “mediante a constituição nos estados de Fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.” (DI PIERRO, 2005, p.1130).

Os Fóruns nascem, portanto, como uma iniciativa contra o poder e a imposição de posições pelo governo federal. São uma resposta da sociedade às demandas da EJA e mais um passo pela efetivação do direito à educação para todos, promulgado na Constituição de 1988. Paiva (2006) acrescenta a concepção de que a reunião informal de pessoas e entidades envolvidas com a EJA surgiu como estratégia para a inclusão do direito à educação para as pessoas adultas e jovens que eram colocadas à margem dos processos de escolarização.

Assumindo ainda o compromisso de articulação dos programas de alfabetização com os níveis mais elevados de escolaridade, os Fóruns promovem a luta pela efetivação do direito constitucional de Ensino Fundamental gratuito para todos. E mais, adere à perspectiva da educação ao longo da vida e reivindica processos mais longos e ricos de aprendizagem.

À guisa de conclusão: os fóruns de EJA - espaço de formação

Os aspectos políticos envolvidos no processo de formação dos fóruns de EJA e o seu caráter de mobilização e efetiva participação na elaboração de políticas públicas permitiram aos fóruns se constituírem em *espaços* privilegiados de formação de professores, seja através do acesso às discussões no âmbito acadêmico, seja nos momentos de troca de experiência entre os educadores.

O processo político, como afirmava Freire (1996), em si, é parte constituinte da formação do educador e do ato educativo; acredita-se, como Tuckmantel (2002), que a prática coletiva exige reflexão da situação vivida. E essa reflexão produz um conhecimento da real situação que possibilita a execução de planos e o empenho na sua realização – os Fóruns EJA que representavam e até hoje representam um espaço privilegiado de formação. É nesse sentido que trazemos aqui as lembranças dos educadores, emersas no grupo de discussão, as quais permitem considerar os fóruns de EJA como um espaço-tempo de formação.

A reflexão acima descrita está além da concepção de formação continuada engendrada em cursos, palestras e/ou atividades organizadas pelas órgãos federados, com fins de colocar em prática o marco regulatório das políticas de governo. As discussões, reflexões e embates de um espaço ao mesmo tempo formativo e político permitiram que os sujeitos participantes desse processo sejam portadores de novas reflexões em outros espaços-tempo, mobilizando discussões e conceitos que vão ressignificando a concepção de Formação Continuada de Professores. Assim como esses espaços, descritos nesta pesquisa,



devemos continuar promovendo reflexões sobre o tema, a fim de intervir nas políticas de formação continuada, para que sejam direcionadas e reorientadoras das ações de secretarias, municipais e estaduais e órgãos afins, responsáveis em pôr em prática as políticas educativas, seja de governo ou

de estado.

Os achados da pesquisa indicam que os professores, seja na escola ou em outros espaços, podem conceber sua formação continuada como verdadeiro desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

**CAMPOS, E., et al.** Fórum mineiro de EJA: espaços de (re)leituras da EJA. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP, 2007. 1-5 p. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/smo1ss01\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/smo1ss01_02.pdf)

**CURY, C. R. J.** Potencialidades e limitações da certificação de professores. Meta: Avaliação v. 1, n. 2, p. 297-315, set./dez. 2009.

**DI PIERRO, M. C.** Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300018&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&nrm=iso) >.

**FERREIRA, A. B. H.** Minidicionário da língua portuguesa: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

**FREIRE, P.** Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.

**FREITAS, H. C. L.** Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&nrm=iso) >.

**GATTI, B. A.** Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação - ANPEd, v. 13, n. 37, Jan./Abr. 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> >.

**MARTINS, A. B., et al.** Desafios da formação de professores da educação de jovens e adultos. Revista Educação em destaque, v. 1, n. 1, p. 1-16, Abril 2008.

**OLIVEIRA, E. C. D.** Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmo em diferentes contextos e práticas. TV Escola, Salto para o futuro, p. 1-6, 2004. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr5.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr5.pdf). Acesso em: 11 abril 2013



**PAIM, E. A.** Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005. (Dissertação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005.

**PAIM, E. A.** Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, A. M. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Manuad X, 2007. p.157-172.

**PAIVA, J.** Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.45-67.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS.** Secretaria Municipal de Educação. Projeto de educação de jovens e adultos. Divinópolis, MG, 2006. Disponível em: < <http://ejadivinopolis.wordpress.com/o-projeto-experimental/> >.

**SILVA, C. M.** Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

**SILVA, F. A. O. R.** Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros. 2008. (Dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2008.

**TUCKMANTEL, M. M.** A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas. 2002. (Dissertação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2002.

**VALVERDE, D. O.** Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. 2008. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

**WELLER, W.** A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. Sociologias, n. 13, Jan.Jun 2005. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222005000100011> >.

**WELLER, W.** Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200003&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003&nrm=iso) >.

**WELLER, W.** Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

**WELLER, W., et al.** Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, p. 375-396, Dez. 2002. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-69922002000200008&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-69922002000200008&nrm=iso) >.