

ARTIGOS

FÓRUNS DE EJA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISES POR MEIO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO

Raquel Silveira Martins

Resumo: O presente texto discute achados de pesquisa cuja elaboração está ligada ao documento Projeto de Educação de Jovens e Adultos que descreve uma proposta para a EJA na rede municipal de educação de Divinópolis/MG. No entanto, ao analisá-lo, percebe-se que foi elaborado por uma comissão de professores que não discutem, no documento, sobre si mesmos ou sobre o seu trabalho. De todo o processo, ficou-se apenas o produto. A questão principal voltou-se então para o desvelar das experiências formadoras desses sujeitos. Para alcançá-las, tendo em vista a distância temporal em que se encontram, é necessário o desvendamento das memórias desses atores históricos, o que foi parcialmente alcançado pela análise de narrativas escritas. Entretanto, a necessidade de esmiuçar esses relatos fez com que a pesquisa os reunisse em um grupo de discussão e são os achados desse grupo que serão discutidos neste artigo. O principal deles está no delinear dos fóruns de EJA como espaços de formação de professores e para compreendê-los assim, empreende-se uma discussão sobre o conceito de formação, a metodologia do grupo de discussão e o histórico dos fóruns de EJA no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Fóruns de EJA; grupos de discussão; formação continuada.

Eja forums as spaces for teacher continuing training: analyses through discussion groups

Abstract: This paper discusses research findings whose production is linked to the document “Draft Youth and Adults” (EJA in Portuguese), which describes a proposal for EJA in Divinópolis/MG municipal education. However, its analysis shows that it was prepared by a committee of teachers who do not discuss their own work or the issues drafted in the text. From the entire process, only the product resulted. The main question then turned to the unveiling of the education experiences of these individuals. In order to achieve them, in view of the perspective given by time, it is necessary to unveil the memories of those historical actors, which have been partly achieved by the analysis of written narratives. However, the need of scrutinizing these reports made them to be gathered in group discussions and the findings of these groups are discussed in this article. The most important one is the outline of the EJA forums as spaces for teacher training, and to understand them as such leads to a discussion about the concept of training, the methodology of group discussion and the history of EJA forums in Brazil.

Keywords: EJA forums; discussion groups; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos faz parte da pesquisa sobre formação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹ Nas primeiras leituras sobre a temática e na leitura dos documentos de pesquisa nos deparamos com o Projeto de Educação de Jovens e Adultos². É possível afirmar que ele foi o primeiro motor do foco e da delimitação do objeto desta pesquisa. Tal documento descreve uma proposta “em caráter experimental para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Ensino Fundamental da rede municipal de Divinópolis” (DIVINÓPOLIS, 2006, p. 3). Nesse projeto, que ainda se encontra em vigência no município, estão descritos e analisados os principais contornos e determinações da EJA municipal para o nível de Ensino Fundamental.

O texto do documento está ancorado em diversas leis e regulamentações que são concernentes a essa modalidade de Educação – em especial à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000)³ do Conselho Nacional de Educação –, que garantem uma remodelação em relação a tempos e espaços, de modo a abarcar as especificidades dos alunos da EJA. O texto foi elaborado a partir de uma comissão composta por professores da EJA e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, sem, contudo, dar informações sobre como e onde essa comissão foi montada e quais eram os seus membros. De igual modo, o documento não apresenta referência ao trabalho da comissão, aos sujeitos que elaboraram o texto: não há nenhuma assinatura nele. De todo o processo, ficou apenas o produto e a invisibilidade do grupo que discutiu e formulou a proposta, o que parece indicar que foi elaborado de maneira informal em reuniões de trabalho coletivo.

A questão principal da pesquisa voltou-se então para o desvelar das experiências formadoras dos sujeitos que participaram da elaboração de tal projeto, tendo em vista a ideia de que esse grupo esteve envolvido em vários espaços e momentos de formação. Saímos à procura, no município, dos professores que haviam constituído esse grupo. Encontramos quatro sujeitos, os quais compuseram o corpus desta pesquisa. Este texto foi constituído a partir da análise desse material.

Considerando a distância temporal que se encontra o desencadear dessas ações formativas – anos 2005 e 2006 –, foi necessário o desvelamento das memórias desses atores históricos sobre todo o processo, o que foi parcialmente alcançado pela escrita de narrativas pelos sujeitos. Entretanto, a necessidade de esmiuçar os relatos desses educadores indicava que era preciso acrescentar à pesquisa outros procedimentos de construção de dados. Utilizou-se o recurso do grupo de discussão, e são os achados desse grupo que serão discutidos no presente artigo. Na primeira parte buscamos apresentar sucintas considerações sobre a questão da formação, seguida da discussão sobre as indicações metodológicas a respeito do grupo de discussão e o método de análise empregado. A terceira parte apresenta alguns achados da pesquisa em breves análises do grupo de discussão os dados que se referem aos Fóruns de EJA, que são discutidos em seção separada. Por fim, fechamos o texto com breves considerações sobre o lugar dos fóruns no processo de formação continuada desse grupo de professores da EJA.

¹ A partir daqui a Educação de Jovens e Adultos será referenciada pela sigla EJA.

² O Projeto de Educação de Jovens e Adultos foi submetido à apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) pela Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis (SEMED) e aprovado em 16 de julho de 2006.

³ O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Abordar a formação de professores remete-nos a vários questionamentos: Que tipo de formação esses profissionais estão tendo? Inicial, continuada? Qual os loci de formação? Universidade, institutos superiores de educação, centros de ensino superior, faculdades isoladas...? (PAIM, 2005, p. 95)

Inicia-se essa discussão com os questionamentos de Paim (2005) a respeito do tema da formação de professores. Implícitos a ele estão reflexões e questões que o próprio termo formação de professores carrega nas mais diversas áreas da Educação, desde o próprio caráter da formação, passando pela discussão da formação a distância chegando às políticas públicas que orientam esse processo formativo em cada tempo e espaço determinados.

Se recorrermos à raiz etimológica do termo formar, sua concepção mais simples e dicionarizada indicará que formar é “dar a forma a (algo)”. Com uma analogia simples poder-se-ia dizer que formar professores é dar a forma de professor a alguém. No entanto, o tema da formação de professores vai além da simples e pura ideia de dar forma. Poder-se-iam apontar diversas razões para tanto. Porém, tendo em vista a discussão que se deseja fazer aqui, salienta-se como a razão mais importante a necessidade de perceber os diversos saberes que os sujeitos constroem ao longo de suas vivências. Os sujeitos envolvidos no processo de formação – formadores, licenciados, professores da Educação Básica, entre outros – têm diversas faces como atores históricos, carregam mais de um tipo estático de conhecimento, ou seja, estão em constante formação.

Em outra oportunidade, discutindo ainda sobre a formação docente, Paim (2007) apresenta que a formação de professores, geralmente remete à ideia de que formar alguém é definitivo, e que o modo de fazê-lo está preestabelecido, convencionado. Para o autor poder-se-ia usar “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)” (PAIM, 2007, p. 158).

A ideia de dar forma a algo, implícita no verbo formar, leva à ilusória compreensão de que a forma adquirida é permanente. A metáfora usada pelo autor ilustra bem a transposição dessa noção para a formação docente.

O professor, ao concluir uma graduação, não está pronto, formado. A formação é um eterno fazer-se. Há, durante toda a carreira, um movimento contínuo de aprendizagem, que acarreta a mobilização e a constante (re)construção de saberes por meio de desafios que se delineiam na prática, junto aos pares (ou não) e nos mais diversos espaços que o sujeito transita.

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. Segundo a autora, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador “destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Dentro desse novo olhar sobre a profissão docente, percebe-se uma valorização não apenas do saber prático, mas também dos conhecimentos e saberes produzidos na prática pelos educadores a partir das

transformações da própria escola, dentro da sociedade contemporânea que, desde as últimas décadas, tem-se, numa linha de democratização dos saberes, se constituído numa “Escola para Todos” como desejava Freire.

Nestes loci de formação – a Escola –, os professores se constituem profissionais da educação, desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais e coletivas. Essas são racionalizadas e muitas vezes passam a fazer parte da rotina desses sujeitos, no entanto, para que se constitua como epistemologia, à prática é necessário acrescentar a reflexão.

É nesse sentido que algumas questões levantadas por Cury (2009) vêm nos ajudar a compreender politicamente o fenômeno da formação. 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 um órgão de “fé pública capaz de autenticar 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”, por isso, são estruturados em cursos que discutem as questões emergentes do cotidiano do professor.

No entanto, ao tratar do conceito de educação continuada, Gatti (2008) chama atenção para o extenso número de atividades que são consideradas sob esse guarda-chuva. A autora assinala que as discussões sobre o conceito de formação continuada não ajudam a precisar o conceito, 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, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p. 57).

No caso específico dos educadores de jovens e adultos, objeto desta pesquisa, ressalta-se que suas demandas de formação continuada estão estreitamente atreladas às necessidades advindas da prática. Os desafios que se colocam no cotidiano do educador o mobilizam a buscar formas de compreensão e modificação dessa realidade. No entanto, o que se percebe como educação continuada voltada para a EJA está vinculado 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).

Segundo Paiva (2006), o termo formação continuada foi atrelado a concepções como “treinamento, capacitação, reciclagem, todos assentados em paradigmas de que o conhecimento se produz de fora para dentro, por transmissão, controlada, dosada e selecionada por aqueles que supostamente conhecem as necessidades dos formandos” (PAIVA, 2006, p. 78).

Percebe-se assim que 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”, “capacita” e até “recicla” educadores, como algo descartável, deixa claro que esses sujeitos-educadores são considerados como meros executores de tarefas. Formar apresenta-se sempre como algo externo e que incide sobre o sujeito. Releva-se, assim, a realidade a que está inserido o docente, não permitindo ainda que esse concretize seu potencial inventivo, criativo e que faça uso de sua experiência como processo formativo.

Essas propostas, apesar de guardarem suas potencialidades e importância, não esgotam a necessidade de formação específica para a modalidade da EJA nem, de algum modo, as dúvidas que emergem no cotidiano das aulas, uma vez que se compreende que essa realidade é constantemente modificada por concepções, atores e situações novas.

As discussões que emergem, portanto, quando se discute a formação continuada de educadores de jovens e adultos são imediatamente identificadas com a prática pedagógica. No entanto, em se tratando de formação de professores em geral, as reflexões hoje “apontam para uma concepção de formação como processo, ou seja, não faz mais sentido a dicotomia entre formação inicial e continuada, sendo indispensável que essa visão seja superada” (NAITO, 2006, p. 36-37, grifo da autora).

A separação entre formação inicial e formação continuada como momentos estanques requer que se repense a ideia de que, na formação inicial, o sujeito estará formado e pronto para a atuação na sala de aula. É necessário, também, repensar que, na formação continuada, os conhecimentos adquiridos durante a atuação em sala de aula serão sempre (re)lapidados por novas teorias e práticas.

A compreensão da formação continuada para educadores de EJA exige adesão a essas concepções e se insere no bojo das argumentações quanto à própria caracterização dessa modalidade de educação, considerando a importância das especificidades dos sujeitos e do histórico de lutas desse movimento da educação desde a primeira metade do século passado.

Nesse contexto, lança-se o desafio de descobrir e esmiuçar outros espaços de formação dos educadores de EJA a partir de uma questão proposta por Silva (2008) ao final de seu trabalho de pesquisa sobre a vivência e convivência de sujeitos-educadores nos Fóruns Regionais Mineiros de EJA: “Seria quase que encontrar a resposta para ‘onde mais se aprende?’ Certamente em diferentes espaços” (SILVA, 2008, p. 187).

O convite imbricado na questão “onde mais se aprende?” levou-nos a reflexões sobre a formação em espaços e tempos diferentes daqueles engendrados nas formações em curso, seja como formação inicial ou continuada. A necessidade dessa discussão vai ao encontro das especificidades tanto da modalidade de EJA quanto dos sujeitos, educadores e educandos, envolvidos num fazer-educacional que é diverso daquele considerado “regular”. O documento inicial, ainda que formalmente orientado por um órgão executor de política municipal, apontava para lampejos de um processo de “educação não formal”.

Oliveira (2004), ao citar Alves, apresenta que as pesquisas sobre formação no Brasil já demonstraram a necessidade de compreender que a formação “se dá em múltiplos ‘espaçostempos’, 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, grifo nosso).

A concepção de formação que norteou a pesquisa que ora se apresenta finalizada vai ao encontro da ideia de que o educador se forma em múltiplos espaços, em interação com os pares, em outras esferas da prática social mais ampla que apenas a sala de aula ou na gestão democrática escolar. Assim, considera-se que a formação se dá certamente, em diferentes lugares, não apenas em espaços exclusivamente acadêmicos ou de formação fechadas em cursos. Um dos espaços formativos para os educadores de jovens e adultos que trará essa pesquisa são os Fóruns de EJA.

Para compreender melhor os espaços em que os sujeitos da pesquisa transitaram e que se delinearão como diferentes lugares de formação, utilizou-se como instrumento de pesquisa o grupo de discussão, e para a análise, o método documentário, os quais serão explicitados a frente.

USO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO

A utilização dos grupos de discussão está inicialmente associada às pesquisas de marketing, em especial, como preparação para questionários de pesquisa quantitativa. Surge, portanto, no contexto de uma sociedade de consumo “onde o grupo, como lugar de desenvolvimento de relações e referências, se torna central em contraponto ao indivíduo massificado e universalizado da sociedade industrial” (VALVERDE, 2008, p. 60).

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.

Com raízes nas pesquisas de opinião, 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. Foi Mangold o primeiro a criticar a forma de análise de então, dando “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 (WELLER, 2011). Valverde (2008) acrescenta que os grupos de discussão se projetam nas perspectivas dos atores de forma que esses constituem a sua própria realidade social e por meio do grupo é possível conhecer a percepção dos sujeitos com intensidade e profundidade.

No entanto, mais do que serem representantes de uma dada realidade e da compreensão dela, por meio dos grupos de discussão é possível apreender as experiências, as opiniões e “as vivências coletivas de um determinado grupo (por exemplo, os refugiados), ou as posições comuns de uma determinada classe social (por exemplo, trabalhadores da indústria do carvão, agricultores, etc.), independentemente de se conhecerem ou não entre si” (WELLER, 2011, p. 57).

Além da ênfase na possibilidade de alcançar as experiências vividas em grupo, ao tratar de pesquisa com jovens utilizando os grupos de discussão como método, Weller (2006) destaca outras vantagens desse método que foram cruciais para a decisão de adotá-lo também nesta pesquisa. A autora argumenta 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.

Acrescenta ainda que a discussão em grupo exige alto grau de abstração convidando os participantes a refletir e a expressar suas opiniões sobre temas que nunca consideraram sob esses aspectos. Ao estar em grupo, a possibilidade de distorção ou até mesmo de invenção de fatos é menor, pois os próprios membros podem corrigir eventuais falhas, dando ao método um maior grau de confiabilidade.

Ao concordarmos 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 emergiriam e os sujeitos teriam, mais uma vez, a oportunidade de refletir sobre elas. Essas foram as principais prerrogativas para a escolha desse método

Weller (2006, 2011) acrescenta a noção de que a utilização dos grupos de discussão como método de 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 de discussão; 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), desse modo o entrevistador passa a ser um ouvinte e não um “intruso” no grupo.

Seguindo ainda as reflexões e discussões de Weller (2005, 2006, 2011), a análise dos dados colhidos por meio do grupo de discussão é feita tendo em vista as prerrogativas do método documentário que tem origem nas reflexões de Karl Mannheim sobre a forma de interpretar os objetos culturais, transformando o conhecimento natural, resultante de experiências cotidianas, em conhecimento teórico. Em sua concepção, as visões de mundo, *Weltanschauung*, são construídas nas ações práticas e não pertencem nem ao campo teórico nem ao a-teórico (VALVERDE, 2008).

De modo a compreender como se apresentam as visões de mundo, Mannheim 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 de Mannheim 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 tanto 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 indicialidade 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). O que se busca alcançar é o impacto das ações de um grupo no contexto social em que está inserido.

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 intervenção do pesquisador. Além disso, pode ser identificado pelo tempo 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” (VALVERDE, 2008, 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. Valverde (2008) esclarece que 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. No entanto, “orienta-se que não é necessário transcrever toda a entrevista, mas deve-se transcrever a passagem inicial, as metáforas de foco e os trechos identificados como relevantes para a pesquisa” (VALVERDE, 2008, p. 78).

Após feita a divisão da entrevista em temas e subtemas, esmiuçando ainda a duração das discussões, as metáforas de foco ficam ressaltadas, aparecem. Nesta pesquisa, apesar de se ocuparem por tempo considerável em temas que não estavam entre os objetivos – por exemplo, a prática pedagógica na EJA e as 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 documentário se segue numa segunda fase denominada interpretação refletida. O objetivo desta é permitir que o pesquisador se aprofunde nas análises, o que “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).

Para o método documentário, a análise comparativa tem por objetivo a apreensão dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados. Assim, quando a usa como base, a análise do método será estreitamente por comparações. Na pesquisa em questão 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.

EM BUSCA DE ANÁLISE: AS “METÁFORAS DE FOCO” COMO CATEGORIAS

Indicações sobre os sujeitos da pesquisa

Antes de apresentar parte da análise advinda do grupo de discussão faremos breve caracterização dos sujeitos da pesquisa⁴ que participaram desse estudo, de modo que fiquem ao menos delineadas suas trajetórias e a forma como acabam se transformando, em dado momento, em um grupo.

⁴ Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos sujeitos e sob a guarda dos pesquisadores foi autorizada a revelação da identidade dos sujeitos, por tratar-se de uma pesquisa com narrativas autobiográficas.

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

A sua entrada na EJA está ligada ao movimento político-partidário do qual participa há anos: Cláudio é filiado ao PCdoB. Em 2000, com a implementação do projeto Semear⁵ da CUT nacional em Divinópolis, ele foi convidado a ministrar aulas de Ciências Humanas na zona rural para alunos trabalhadores.

Foi nesse mesmo ano que Geraldo Eustáquio Lara, natural de São Tiago, iniciou a carreira de 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 quando cursava a 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 Veredas⁶ e começava a trabalhar no mesmo projeto que Cláudio, o Semear, no entanto, era professora dos anos iniciais. Sua entrada na EJA estava 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.

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 ele a referência dentro da secretaria para as questões da modalidade.

⁵ “A Central Única dos Trabalhadores e a Fase – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional [...] iniciaram, em 1998, o Projeto Semear. Em caráter experimental, o projeto possibilitou o acesso à educação de pessoas que não tiveram esse acesso e não encontraram, no ensino tradicionalmente oferecido pelas escolas, um caminho para a melhoria das suas vidas. Além disso, mais do que estimular, gerar e transmitir novos conhecimentos que ajudaram a promover a cidadania e uma vida mais digna no campo para os (as) educandos (as) que dele participam, [...] 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 e, ainda, o controle social fortalecido através da gestão do projeto por organizações sociais. Essas foram importantes inovações introduzidas na prática educacional pelo projeto Semear” (ARAÚJO, 2006, p. 18).

⁶ “O Projeto Veredas³⁰ – 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. [...] Fomentar a melhoria da qualidade de ensino, promover a compreensão e a consciência intercultural entre os povos ibero-americanos estão entre as finalidades do programa. [...] Um dos objetivos da SEE-MG para a implementação do Veredas foi a perspectiva de redução do número de professores da rede pública de Minas Gerais sem formação superior. Destaca-se, também, a valorização do profissional da educação, como condição para melhoria do padrão de qualidade da escola pública do Estado” (RODRIGUES, 2009, p. 46).

As Metáforas de foco

As experiências dos sujeitos, constituídas de forma coletiva no grupo de discussão, foram desencadeadas por algumas questões que estavam contidas no tópico-guia. No entanto, seguindo as reflexões metodológicas já apontadas anteriormente, após a fase de análise de interpretação formulada, em que os temas e subtemas são delimitados, as metáforas de foco identificadas ligavam-se aos pontos que os sujeitos sempre se remetiam, embora não sejam os momentos de maior interação. Esses últimos referem-se a questões que não se buscava abordar na pesquisa.

O objetivo desta seção foi detectar as metáforas de foco, de modo a compreender como os fóruns aparecem como locais de formação pelos sujeitos. 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.

Tendo em vista os objetivos limitados deste artigo, as análises que serão apresentadas aqui não seguirão a ideia de comparação – que compõe o relatório final –, intrínseca ao método documentário, o que se buscará está bem próximo à primeira etapa da análise, ou seja, uma interpretação das reflexões dos sujeitos em relação às suas experiências e (com)vivências nos Fóruns de EJA, tema deste texto.

As passagens selecionadas remetem a lembranças, aos debates, a pessoas e aos 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-los.

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 Cidadão⁷ a partir 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 relembrar sua participação nos fóruns, Geraldo, apoiado por Hermes, menciona 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 sobre a temática e os seus reflexos na prática.

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 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.

Ressalta-se que, por intermédio das falas, percebe-se que para esses sujeitos estavam imbricadas as noções de EJA como educação ao longo da vida e 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 por meio da participação nos fóruns.

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

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 completada(?)] mas também acho que isso veio também dos estudos...dos fóruns...lá agente 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 por meio 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 fez com que os sujeitos – nesse caso Geraldo e Hermes, que concorda com a fala do primeiro – aprendessem algo sobre a EJA.

Retomando discussão acima sobre a ideia de formação continuada, compreende-se que nesse ponto a ideia de *estudar* está estreitamente vinculada à noção de formação por meio 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 a 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 elucidativa:

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 Análise, 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.

Por meio 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 advindas da leitura dos intelectuais que discutem a EJA na Universidade, momentos estes 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 a valorização do saber acadêmico sem, no entanto, 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 dasicineiras:

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 comoicineiro e permite a emersão de mais reflexões sobre o caráter de formação desses espaços. As oficinas eram propostas a partir de questões que emergiam da prática pedagógica, remetendo à fala de Cláudio, percebe-se que os temas voltavam-se 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 osicineiros educadores também, as oficinas ofereciam espaço para o educador de jovens e adultos expor os saberes de sua prática.

Nesse sentido, bem atrelado às novas compreensões de formação continuada para educadores de jovens e adultos, como já foi tratado 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 ainda são espaços 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 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,⁸ que chama a atenção para o caráter ideológico do ato formativo (FREIRE, 1996) e da educação como um ato político.

⁸ Sobre essa questão ver, principalmente: *Pedagogia do Oprimido e Educação como prática de liberdade*.

A partir dessas metáforas de foco brevemente analisadas aqui, compreende-se os Fóruns de EJA como espaços em que se engendram momentos de reflexão, discussão e convivência que são formativos para o educador. Neles se entrelaçam vários meandros da compreensão do que é formação, seja seu caráter vinculado à noção política ou acadêmica. Dessa forma, os Fóruns de EJA podem ser entendidos como espaços formativos.

O FÓRUM EJA – ESPAÇO DE FORMAÇÃO NÃO FORMAL

Historicamente, o termo latino *forum* tem sua origem nas grandes cidades romanas, tratava-se de uma palavra usada para designar o principal local público de encontro. O fórum romano era circundado por outros edifícios, como templos religiosos, espaços comerciais e de administração. Constituído de um grande pátio central pavimentado, era o local onde os encontros (comerciais ou não) dos mais diversos grupos de pessoas aconteciam, dessa forma, era um espaço em que todos (podiam e) frequentavam (FERREIRA, 2008).

Segundo Ferreira (2008, p. 56) a noção de fórum como espaço de intercâmbio mantém-se ainda hoje, embora esteja ligada a novos contextos. Fala-se de fórum para se designar um espaço físico urbano e bem delimitado, mas, sobretudo, para traduzir uma possibilidade de interação, de discussão e de troca.

A principal característica que se deve ter com vistas à discussão sobre os Fóruns de EJA é justamente seu caráter plural e de interação. Ao congregar, 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 de trocas.

O processo de realização e organização de uma plenária de um Fórum de EJA é bastante complexo e por meio dele é possível compreender em minúcia o caráter de interação e envolvimento que esse espaço congrega. Ao tratar especificamente da dinâmica no Fórum Mineiro, Campos et al. (2007) relatam que as atividades desenvolvidas pelo fórum são definidas por um grupo de pessoas que compõe a Secretaria Executiva. Em cujas reuniões acontecem as articulações que possibilitam a realização das plenárias do Fórum, os encaminhamentos para as reuniões entre os representantes dos Fóruns Estaduais com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação (MEC) e também a realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

Os temas e atividades a serem desenvolvidos durante a plenária do Fórum são definidos por uma secretaria, que nada mais é que um grupo de pessoas representantes das mais diversas entidades atuantes na EJA: universidades, sistema “S”, educadores e técnicos da Secretaria Estadual e das Secretarias Municipais de Educação. A esse grupo também cabe a divulgação e a organização do evento em si, além da definição temática e do agendamento de local e horário, o convite e a viabilização da presença de palestrante, as organizações diversas como lanches, os materiais de papelaria, etc.

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 encaminhado para a secretaria. Os membros da secretaria têm por missão transformar essa sugestão de tema em outra plenária. Dessa forma, os temas e debates são decididos em conjunto e a secretaria apenas executa.

Sobre o papel da secretaria executiva em relação à organização das plenárias dos fóruns, é elucidativa a reflexão de Jane Paiva (2005):

Deve-se entender que os Fóruns não tem “dono”, não são propriedade de nenhuma instituição, mas resultam dos esforços de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não é centralizado, não é hierárquico (2005, p. 205, grifo nosso).

Os componentes da secretaria, portanto, são tão membros do Fórum e dos debates quanto aqueles que vão às plenárias sem intervir em nenhuma das discussões. O argumento da autora é que ao conceber o poder e o papel de cada um dos membros como horizontal e ainda por ser um espaço de tomar decisões e propor alternativas, permite-se que a democracia seja vivida na sua plenitude, num espaço em que todos têm direito de falar e têm suas opiniões respeitadas igualmente.

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 se estabelecerem diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, trabalham com essa modalidade de educação. É nesse sentido que se compartilha com os autores a opinião de que o surgimento dos Fóruns criou aos poucos, um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a EJA.

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 engendrou-se ainda um processo bastante rico de interlocução entre a esfera da sociedade civil organizada e o governo. Essa última dimensão está estreitamente associada com sua história.

O surgimento dos Fóruns de EJA está intrinsecamente relacionado com o período de transição da política brasileira – mudança do período ditatorial 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 da V CONFINTEA.⁹ Convocados pelo MEC, vários representantes foram mobilizados para as discussões que seriam enviadas à Conferência em nome do Brasil. Ferreira (2008) completa esclarecendo que na ocasião foi montada uma agenda de encontros que reuniria representantes de diversas esferas que tratavam da EJA – entre esses, governos estaduais e municipais, universidades e empresas de iniciativa privada. O autor assinala a ocorrência de dois encontros regionais, um nacional, um latino-americano e finalmente a Conferência Internacional na Alemanha.

⁹ “A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), 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 CONFINTEA no Belém do Pará, Brasil.

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 ao direito à educação para todos, promulgado na Constituição de 1988. Paiva (2005) 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.

A partir das discussões dos encontros de preparação para a V CONFINTEA e do acirramento de tensões entre os grupos, como apontado anteriormente, os Fóruns Estaduais de EJA foram se constituindo, segundo Lima “com motivações diferentes na origem e no percurso de cada movimento local” (2006, p. 51), a começar pelo do Rio de Janeiro em 1997, seguido pelos dos estados de Minas Gerais, da Paraíba e do Rio Grande do Norte no ano 1998. Desde então, os outros estados se articularam e constituíram seus Fóruns.

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 ao 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 (DI PIERRO, 2005). Assim, os fóruns são lugares não formais de formação de professores numa concepção de educação como um “ato político”.

À GUIA DE CONCLUSÃO: OS FÓRUNS DE EJA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Por meio dos aspectos políticos envolvidos no processo de formação dos fóruns de EJA e ainda o caráter de mobilização, de militância e de efetiva participação na elaboração de políticas públicas, os fóruns guardam a possibilidade de ser um espaço de formação de professores, seja por meio do acesso às discussões no âmbito acadêmico, seja nos momentos de troca de experiências entre os educadores ou ainda na luta por uma educação de melhor qualidade como a esboçada em torno do último Plano Nacional de Educação (PNE).

Ressalta-se ainda que o processo político em si faz parte da formação do educador, 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 em sua realização.

Nesse sentido, as lembranças dos educadores, emersas no grupo de discussão, permitem considerar os Fóruns de EJA como um espaço-tempo de formação. Processo que vai além da concepção de formação engendrada em cursos, pois conforme nossos dados, discussões, reflexões e embates desse espaço ao mesmo tempo formativo e político, foi possível observar que os sujeitos que participaram ativamente desses espaços se conectaram com as reflexões de outros espaços-tempo, mobilizando reflexões, discussões e conceitos de locais da sala de aula e para além dela.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lindomar. Projeto Semear: Educação e profissionalização dos agricultores familiares visando ao desenvolvimento sustentável. In: TV Escola, Salto para o Futuro. *Educação de Jovens e Adultos no campo*. Boletim 15, set. 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/172355EJA.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

CAMPOS, Eliete; VENÂNCIO, Ana Rosa; SOARES, Leôncio. *Fórum Mineiro De EJA: espaços de (re) leituras da EJA*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 10., 2007, Campinas/SP. *Anais eletrônicos ...* Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivomorto/>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

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

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. (Edição especial).

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

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. *Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas*. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

LIMA, Ivana Maria Medeiros de. *O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba: uma avaliação da perspectiva dos participantes dos primeiros cinco anos de existência (1999-2004)*. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINS, A. de B.; COSTA, C. da S.; LEITE, S. F. Desafios da formação de professores da educação de jovens e adultos. *Revista Educação em destaque, Juiz de Fora*, v. 1, n. 1, p. 1-16, abr. 2008.

NAITO, M. J. M. *Cursos de formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido*. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. de C. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmo em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, Salto para o futuro. Boletim 20 a 29 de set. 2004. p. 1-6. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr5.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

PAIM, E. A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO et al. (Orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 157-172.

PAIM, E. A. Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005. 538f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. 2005.

482f. Tese (Doutorado Em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005

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. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. p. 45-67.

DIVINÓPOLIS. Prefeitura do Município. Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Documento da Secretaria Municipal de Educação. Divinópolis, 2006.

RODRIGUES, Lavínia Rosa. Projeto Veredas: os sentidos da formação para as

professoras de Caeté – MG. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, C. M. da. Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009.

SILVA, F. A. O. R. Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TUCKMANTEL, M. M. A formação política do professor do Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas. 2002. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 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. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. Sociologias, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

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, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: _____. PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.