

**OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DE JOVENS E ADULTOS -
EJA**

JESSIKA MATOS PAES DE BARROS

OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DE JOVENS E ADULTOS
EJA

JESSIKA MATOS PAES DE BARROS

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Helena Farias de Barros

371.15 Barros, Jessika Matos Paes
B277c Os caminhos do bom professor de jovens e adultos EJA/
Jessika Matos Paes Barros – Presidente Prudente, 2010.
155 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE –
Universidade do Oeste Paulista, 2010.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Professor, Formação. 3. Ensino. 4.
Avaliação. 5. Professor e aluno. I. Título.

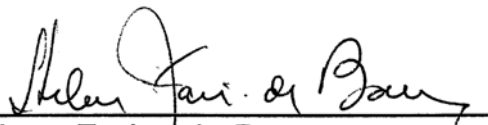
JESSIKA MATOS PAES DE BARROS

OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DE JOVENS E ADULTOS - EJA

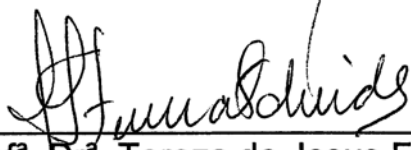
Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 06 agosto de 2010.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Helena Farias de Barros
Universidade Oeste Paulista - Unoeste



Prof^a. Dr^a. Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Universidade Oeste Paulista - Unoeste



Prof^a. Dr^a. Wanda Darin Miotto
Faculdade Osvaldo Cruz SP.

DEDICATÓRIA

Á minha mãe Maria Helena, meus amados filhos Euclides Pretti Neto e Fábio de Moraes Pretti Junior, e em especial ao meu amado marido João Ernesto Paes de Barros, por todas as horas em que eu estive ausente, mas com total e irrestrito apoio de todos eles durante a realização desta (sonho) pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Dra. Helena Farias de Barros que, diariamente se fez presente com seu exemplo de amor e responsabilidade com o estudo e pesquisa.

Às professoras Tereza de Jesus Ferreira Scheide e Wanda Darin Miotto por contribuições preciosas de suas experiências docentes.

À minha amiga Janaína Costa, responsável por parte desta “andarilhagem” pela EJA, orientando e contribuindo muito com o resultado desta dissertação como amiga e professora; um exemplo de profissional.

À amiga Márcia Aparecida Campos Furtado, da Comissão de Qualificação da SEDUC MT, pelo incentivo e orientação.

À toda equipe de professores, coordenadores e diretora do CEJA- Cesário Neto de Cuiabá MT.

À equipe de apoio da UNOESTE, secretaria da coordenação do programa de mestrado: Ina de Oliveira Lima, que sempre me concedeu toda atenção necessária para a realização deste curso e professora Jakeline Ortega com sua contribuição indispensável para finalização deste trabalho.

Quando um professor é incapaz de manifestar-se amorosamente em relação aos seus alunos, dando-lhes atenção, escutando-os com paciência, dirigindo-lhes uma palavra amiga, pergunto-me se ele os vê! (POLITY, 1988).

RESUMO

Os Caminhos do bom professor da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Realizamos esta pesquisa com objetivo de obter subsídios aos questionamentos acerca de onde e quando os bons professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA adquirem seus saberes, desenvolvem suas competências e prática profissionais, e como a avaliação de desempenho pode auxiliar a melhoria de ensino neste segmento. A pesquisa foi realizada no CEJA - Centro de Estudos de Jovens e Adultos em Cuiabá/MT, com a participação de alunos e professores em diferentes momentos da coleta dados. Os alunos contribuíram indicando as qualidades de um bom professor e as competências profissionais que devem possuir. Quanto aos professores bem avaliados, contribuíram indicando como desenvolveram tais qualidades apreciadas pelos alunos através de questionário e entrevistas. O referencial teórico básico foi FREIRE (1996), SOARES (2004), CUNHA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PERRENOUD (2002), NÓVOA (1995), DIAS SOBRINHO (2003), AFONSO (2002) IMBÉRNÓN (2006) e LOWMAN (2004). Estes autores abordam temas sobre saberes docentes, competências e avaliação de desempenho docente profissional, discutem a prática educativa, promovem o interesse pelo docente investigativo, reflexivo, político, e dialógico, bem como indicam a avaliação da prática docente como um dos instrumentos de base na sustentação da qualidade de ensino. A pesquisa envolveu um estudo de caso qualitativo conforme obras de ANDRE (2005) e YIN (2001). A interpretação dos dados foi realizada seguindo análise de conteúdo de BARDIN (1977). Com a realização deste estudo foi possível demonstrar quando, onde e como estes professores indicados como bons professores, com as qualidades e competências indicadas pelos alunos, aprenderam a ser bons professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Palavras-chave: Práticas Docentes; Saberes e Competências; Avaliação Docente; EJA.

ABSTRACT

The ways of the good Teacher of Education Youth and Adults - EJA

We conducted this research with the aim of obtaining grants to questions about where and when the good teachers of Youth and Adults - EJA acquire their knowledge, develop their skills and professional practice, and how performance assessment can help improve education in this segment. The survey was conducted in CEJA - Study Center for Youths and Adults in Cuiabá / MT., with the participation of students and teachers at different stages of data collection. The Students contributed indicating the qualities of a good teacher and professional skills they should have. For teachers and evaluated, indicating helped develop such qualities as assessed by students through questionnaires and interviews. The theoretical base was FREIRE (1997), SOARES (2004), CUNHA (1992), SCHÖN (2000), TARDIF (2002), PERRENOUD (2002), NÓVOA (1995), DIAS SOBRINHO (2003), AFONSO (2002), IMBERNÓN (2006) and LOWMAN (2004). These authors address topics on teaching knowledge, skills and professional evaluation of teaching performance, discuss the educational practice, promote interest in teaching investigative, reflective, politically, and dialogic, and indicate the assessment of teaching practice as one of the basic tools in sustaining the quality of teaching. The research involved a qualitative case study as works of ANDRE (2005) and YIN (2001). The interpretation of data were carried out using content analysis BARDIN (1977). With this study we could demonstrate when, where and how these teachers indicated as good teachers, with the qualities and skills displayed by the students learned to be good teachers of Youth and Adult-adult education- EJA.

Key words: Educational Practice, Knowledge and Skills, Teacher Evaluation; EJA.

LISTA DE SIGLAS

ALFA- Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEA – Curso Elementar para Adultos
CEE- Conselho Estadual de Educação
CES – Centro de Estudos Supletivo
CF – Constituição Federal
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPA- Comissão Própria de Avaliação
CTA – Curso Técnico para Adulto
CONAES – Comissão Nacional Avaliação Educacional
CONFITEA – Conferencia Internacional de Educação de Adultos
EC – Emenda Constitucional
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENEM- Exame Nacional Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Ensino Superior
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
SAEB- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
IES- Instituição Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MT – Mato Grosso
MOBRAL – Movimento Brasileiro Alfabetização
MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEP - Núcleos de Educação Permanente
ONU – Organização Nações Unidas
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universitárias Brasileiras
PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra Brasileira.
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC- Secretaria do Estado de Mato de Grosso
SEA –Serviço Educação de Adulto
SPG – Supletivo de Primeiro Grau
SSG- Supletivo de Segundo Grau
TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido
UNEMAT –Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.
TDDI – QUADRO Desempenho Docente Individual

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Do Gênero - Período Matutino.....	95
Figura 2 -	Do Gênero - Período Noturno.....	95
Figura 3 -	Da Faixa Etária – Período Matutino.....	96
Figura 4 -	Da Faixa etária – Período Noturno.....	96
Figura 5 -	Escala das Competências Profissionais.....	97
Figura 6 -	Índice Classificatório das Categorias.....	98
Figura 7 -	Das qualidades do Professor Período Noturno.....	101
Figura 8 -	Avaliação Individual do Professor “H”.....	103
Figura 9 -	Avaliação Individual do Professor “I”.....	104
Figura 10 -	Das qualidades do Professor Período Matutino.....	108
Figura 11 -	Avaliação Individual do Professor “A”.....	111
Figura 12 -	Avaliação Individual do Professor “B”.....	111
Figura 13 -	Avaliação Individual do Professor “C”.....	112
Figura 14 -	Avaliação Individual do Professor “D”.....	112
Figura 15 -	Avaliação Individual do Professor “E”.....	114
Figura 16 -	Avaliação Individual do Professor “F”.....	115
Figura 17 -	Avaliação Individual do Professor “G”.....	116
Figura 18 -	Quadro Geral dos Melhores Professores.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS PERCORRIDOS – PASSOS DA ANDARILHAGEM	18
2.1 Opção Metodológica	18
2.2 Universo da Pesquisa e os Sujeitos	19
2.3 Instrumentos de Coleta de Dados	20
2.4 Análise e Tratamento dos Dados	23
3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
3.1 A EJA no Contexto Mundial	27
3.2 A EJA no Brasil e Diretrizes Curriculares Nacionais	30
3.2.1 EJA no Mato Grosso	41
3.2.2 Da EJA aos CEJA em Cuiabá	45
3.3 Concepções da Educação de Adultos	47
3.4 Paulo Freire e sua Contribuição ao EJA.	54
4 SABERES, COMPETÊNCIAS, FUNÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DE ENSINO.....	58
4.1 Quais Saberes e Competências Devem Apresentar o Bom Professor na sua Função Docente?	59
4.2 Formação e Desenvolvimento dos Saberes e Competências Docentes	65
4.3 Avaliação: Instrumento de Construção Ensino de Qualidade	73
4.3.1 Avaliação de Desempenho Docente em outros Países	79
4.3.2 Avaliação de Desempenho Docente no Brasil	85
5 O BOM PROFESSOR DA EJA	91
5.1 Apresentação e Análise dos dados	91
5.1.1 Primeiro Passo da Andarilhagem	93
5.1.2 Segundo Passo da Andarilhagem	119
5.2 Os Caminhos do Bom Professor da EJA	127
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	
Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética da UNOESTE	144
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	145
Anexo 3 - Instrumento de Avaliação Categorias Profissionais IES-UNIVAG – Universidade de Várzea Grande/ MT	148
Anexo 4- Ata de Qualificação	159
APÊNDICES	
Apêndice 1- Instrumento de Identificação das qualidades do Bom professor	151
Apêndice 2 - Questionário Aplicado ao Docente.....	152
Apêndice 3 – Entrevista Aplicada ao Docente.....	153

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Os Caminhos do Bom Professor da EJA”, justifica-se em razão de que hoje a Educação de Jovens e Adultos, ocupa um merecido lugar de destaque na esfera política educacional.

Como resultado desta valorização do ensino EJA, surge a necessidade de debates relacionados ao sistema de ensino, método, avaliação, material didático, formação docente e sua prática voltados a este segmento.

Em todos os setores da sociedade seja ele econômico, político ou social, busca-se mais eficiência e resultados. Como estabelecer metas e auferir se estas estão sendo alcançadas? Uma das formas utilizadas é a avaliação de desempenho e resultados. Mas será adequado aplicar este raciocínio à educação e ao desempenho docente?

Nosso interesse foi realizar esta avaliação de desempenho da eficiência docente partindo do aluno da EJA, com intuito de estabelecer parâmetros do que eles querem o que eles valorizam em um professor, quais seriam as qualidades e características mais desejáveis em um professor, quais as competências profissionais devem ter e, além disso, descobrir se este professor existe nesta escola e quem são estes professores.

Conhecer os professores bem avaliados sob ótica dos alunos nos proporcionou o suporte de onde e quando bons docentes adquirem seus saberes, desenvolvem suas habilidades e prática profissionais.

Enquanto em alguns países europeus como França e Portugal, esta avaliação docente já é realidade, no Brasil, podemos dizer que por enquanto somente no ensino superior se realiza esta avaliação sob diretiva do Sistema Nacional Avaliação Ensino Superior (SINAES) e Comissão Nacional Avaliação Ensino Superior (CONAES) sob direção do Ministério da Educação e Cultura - MEC, mas, todavia não temos uma política nacional para avaliação docente do ensino público com exceção de algumas iniciativas isoladas como por exemplo os Governos Estaduais de São Paulo e Minas Gerais.

Neste processo de valorar (avaliar) o trabalho docente através dos resultados de avaliação de desempenho, deve-se contar com a participação direta da sociedade e dos alunos e dos próprios professores.

Com relação ao tema de avaliação de desempenho docente o coordenador geral do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da UNESCO, especialista em Métodos de Investigação e Avaliação em Educação, Murillo (2007), afirma que “no momento cresce a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente nos sistemas educativos da América e da Europa como instrumento para promover a qualidade do ensino”.

Segundo ele, muitos estão a optar por sistemas de auto-avaliação interna, que é uma estratégia eficaz para alcançar a melhoria do desempenho docente e por isso deve-se “adotar uma postura investigativa quanto à forma de proceder na aplicação da avaliação por ser esta uma questão tradicionalmente conflituosa”.

A coleta de informação é indispensável, mas são várias as limitações técnicas deste procedimento, sendo o mais habitual a observação do professor em contexto de trabalho, ou seja, na aula, pois o mais importante é converter os resultados da avaliação numa melhoria da qualidade do ensino. Este é o "grande desafio" que se coloca aos políticos (MURILLO, 2007).

Hoje, no Brasil podemos dizer que o Governo encontra-se desarmado para enfrentar o problema da educação com qualidade para todos os brasileiros em todos os níveis de educação.

Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos; do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da Nova Lei Diretrizes Bases nº 9.394/96, o Governo Brasileiro não vem honrando seus compromissos em relação à tão importante e delicado problema (PEREIRA; SILVEIRA, 2008).

No momento em que a sociedade pressiona os jovens no ingresso da vida profissional, estes buscam uma formação para o mercado de trabalho que hoje está sendo sustentado em razão da celeridade, por cursos de formação em EJA (ensino médio regular ou profissionalizante). Os professores desta área têm em suas mãos a responsabilidade de formar jovens e adultos para atender às suas necessidades pessoais, profissionais e anseios políticos de toda uma sociedade envolvida nesse processo de adaptação desses alunos ao mercado de trabalho.

Quem são os alunos da EJA? Segundo LDB nº 9.394/96¹, Título V, Capítulo II, Seção V:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Portanto segundo a lei, os alunos destinados a cursar a EJA, são aqueles que, por alguma razão, seja de natureza econômica ou social, não conseguiram ter acesso a escola no tempo apropriado, ou tiveram acesso, mas que evadiram por inúmeras razões. Estamos falando de jovens que nunca estudaram ou desistiram de estudar, e também de adultos que nunca estudaram ou há muito tempo deixaram de poder freqüentar a escola e que agora sentem a necessidade de retornar aos estudos.

Quanto ao professor da EJA, assim como para o aluno, a lei estabelece uma especificidade legal que o qualifica a se candidatar a esta função. De acordo com a Resolução Conselho Nacional Educação/Conselho Estadual CNE / CEB 11/2000² e Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, existe a necessidade de formação docente específica para atuação nesta área.

Será que esta determinação é respeitada na prática? Esta formação específica de fato é essencial para prática docente na EJA?

Quem educa o educador da EJA? Pinto (2007, p.108) nos traduz a ideia de que “quem educa o educador é outro educador, e ao tentarmos chegar à origem deste educador de educadores, concluiremos que é a própria sociedade que forma este educador”.

Justifica-se o interesse por tais argumentos porque entendemos existir a necessidade de se colaborar com a construção de um perfil do professor para EJA, que possa subsidiar as políticas voltadas para a formação de educadores da

¹ BRASIL, 1996. 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. Seção 1, p. 27834-27841.

² CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CEB. Parecer CEB 11/2000 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: < <http://www.mec.gov/cne> >. Acesso em 29 set. 2008..

EJA, propostas junto aos cursos de Pedagogia, e cursos de capacitação em nível de especialização, e atualização para os docentes que atuam na área da EJA.

Sobre o tema da formação docente para função da EJA, Pimenta e Anastasiou (2002), comentam que nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos; saberes didáticos e saberes da experiência do sujeito professor.

Para Tardif (2002) quando se fala em processo de ensinar e aprender deve-se também considerar que cabe ao professor o papel central nesta relação, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Segundo Imbernón (2006, p.21) é importante:

Considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração de colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

No amplo contexto da formação docente, vamos nos ater a discorrer sobre a tendência da valorização da avaliação de desempenho docente, como instrumento de suporte à identificação dos saberes e qualidades indispensáveis ao bom professor no contexto do ensino público, nível médio em um Centro de Educação Jovem e Adulto - CEJA.

Freire destaca (1996) em sua obra da “Pedagogia da Autonomia”, uma série de considerações necessárias à prática docente do bom professor, como haver relação crítica entre a teoria e a práxis pedagógica, troca de conhecimentos entre aluno-professor, respeito a capacidade crítica do aluno, busca constante por novos conhecimentos, estar sempre aberto a mudanças e flexível quanto aos conceitos pré-estabelecidos.

Segundo Lowman (2004) além das qualidades pessoais, da relação interpessoal que deva existir entre professor e aluno, o professor deve ainda apresentar capacidades intelectuais relativas às disciplinas que ministra, ou seja,

capacidade técnica aliada as competências docentes como didática, senso crítico e profissionalidade.

Com base nas perspectivas de se identificar as qualidades do bom professor na perspectiva dos alunos, estes seguiram um roteiro de avaliação da prática educativa de seus respectivos professores no contexto de sala de aula. Foi possível assim, indicar através dos resultados desta avaliação, se estas qualidades profissionais (esperadas) estão presentes e por quem estão sendo realizadas. Com esta colaboração direta dos alunos foi possível conhecer o professores com melhor atuação, e através destes professores conhecer o processo de formação de seus saberes profissionais ao mesmo tempo oportunizando aos docentes a visualização dos resultados de sua prática sob olhar dos alunos.

Segundo Alves (1998) os professores devem realizar constantemente um trabalho reflexivo e uma reconstrução permanente de nossas identidades pessoais e profissionais. No campo pessoal, porque só é possível mudar o meio e as nossas práticas, quando aprendemos a mudar nós mesmos, o nosso jeito de olhar e viver as coisas do dia-a-dia. É a mudança pessoal, a mudança de atitude que leva à transformação profissional.

Para Imbernón (2006, p.20):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro professor de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em processo dinâmico e flexível.

Como proporcionar as condições adequadas para esta reflexão? Entendemos que uma das formas é através da avaliação de desempenho. Com os resultados servindo de indicadores é possível ao professor visualizar o caminho trilhado e o caminho a seguir rumo a um ensino cada dia melhor de forma a atender as expectativas de seu principal público: o aluno.

Esta dissertação foi desenvolvida em cinco partes, sendo a primeira dedicada a Introdução, onde destacamos a relevância e atualidade do tema que trata da importância de se conhecer o perfil do professor da EJA, suas habilidades, saberes e competências, bem como da aplicabilidade da avaliação docente como instrumento de suporte para políticas educacionais voltadas a um ensino de qualidade.

A segunda parte contém a descrição dos “passos da andarilhagem” da pesquisa. Consiste na demonstração da opção metodológica, o universo da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da análise e tratamento dos dados, e dos sujeitos envolvidos na elaboração da dissertação.

Na terceira parte nos dedicamos a expor sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Mundo, no Brasil e em especial no Mato Grosso. Retratar em especial a legislação regional, com abordagem direta sobre a transformação de EJA em CEJAS (Centro Educação Jovens e Adultos) em Cuiabá-Mato Grosso.

Na quarta etapa, demonstramos a importância do processo de formação inicial e continuada dos professores na busca constante por atualização e capacitação docente como base de preparo ao bom exercício da função de ensinar, sem deixar de valorizar a experiência de vida deste professor. Destacamos o valor da avaliação das práticas educacionais como forma de equilíbrio e qualidade de ensino.

Na última parte, sob título de “Conhecendo o Bom Professor da EJA”, fazemos uma verificação e análise dos dados e realizamos a identificação das qualidades, os atributos, habilidades, saberes e competências que os alunos esperam de um bom professor, quem são estes professores e onde, como e quando estes bons professores aprenderam, adquiriram e desenvolveram tais conhecimentos, atingindo a meta da pesquisa que era contribuir para construção do perfil do professor da EJA, conhecer as características que um professor deva ter, e quais caminhos trilhar em busca da (re) significação destes saberes do professor.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS – PASSOS DA ANDARILHAGEM

2.1 A Opção Metodológica

Considerando a natureza deste trabalho centrado na questão: Os Caminhos do Bom Professor da Educação de Jovens e Adultos - EJA, cujos objetivos eram identificar as qualidades e competências inerentes ao bom professor e descrever como, onde e quando este bom professor aprendeu e desenvolveu seus conhecimentos e prática pedagógica, optamos pela abordagem quanti-qualitativo.

Esta opção metodológica é resultado da necessidade de explicar a ocorrência de um determinado fenômeno não somente sob ponto de vista positivista, mas também por interpretação de dados coletados através da observação.

Para Macedo (2005, p.77) o método quantitativo, justifica-se em razão de que:

Este método tem por objetivo conhecer e quantificar as preferências, as aspirações, medos e anseios de um determinado grupo de pessoas. Oferece alta representatividade estatística de gênero, sexo e idade através de amostras que pode ser uma região, uma cidade ou uma escola. Fatores estes presentes na pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa permite a realização do estudo das relações que se estabeleceram entre pesquisador e sujeito que completam o entendimento trazido pelos dados quantificados. Para utilização desta técnica de abordagem utilizamos o enfoque etnográfico de estudo de caso.

Quanto a abordagem qualitativa, Macedo (2005, p.79) ensina que “não tem por objetivo quantificar, mas sim de conhecer em profundidade determinado grupo de pesquisa, verificar quais qualidades estão presentes”.

Para Minayo (2007, p.21) a pesquisa qualitativa é indicada quando um trabalho envolve um conjunto de fenômenos sociais:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

No contexto da pesquisa qualitativa, André (2005, p.30) descreve a importância da utilização da pesquisa etnográfica:

Pode-se dizer que o estudo do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: há interesse em conhecer uma instância em particular; pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Complementa André (2005, p.33-34) que as vantagens do uso deste método são:

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa. (...) Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

O tipo etnográfico de estudo de caso que utilizamos é defendido para pesquisas quando ocorre a necessidade de respostas a perguntas do tipo “como” e “por que”. Segundo Yin (2001) deve-se dar preferência ao estudo de caso quando as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por quê”; quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e quando o foco de interesse for o fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação real.

Considerando os objetivos da dissertação utilizando este método de pesquisa, foi possível obter resultados que demonstraram as tendências das opiniões majoritárias, ideias e sentimentos de um conjunto de pessoas envolvidas diretamente na pesquisa de forma inequívoca e fidedigna.

2.2. O Universo da Pesquisa e os Sujeitos.

A presente dissertação desenvolveu-se em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) pertencente à Rede Pública da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, criado pela unificação de duas Escolas Estaduais de Educação Básica e supletiva do Município de Cuiabá-MT. Este centro foi criado através do Decreto Estadual nº 1532/08 de 21 de agosto de 2008.³

³ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Decreto Estadual nº 1532/08 de 21 de agosto de 2008. Disponível em > <http://www.cee.mt.gov.br/Atos/ATOS%20CEE%202010/ATOS%20DA%20CEB/Parecer-CEB-044-2010-CEE.pdf>< acesso em 10 de julho de 2010.

O local da escola tem posição privilegiada, favorecendo não somente o acesso de estudantes provenientes de Cuiabá, mas também de outros Municípios próximos. Hoje é o maior Centro de EJA do Estado em número de alunos e professores com relação ao atendimento do ensino médio, atendendo assim a questão norteadora desta investigação quanto ao volume de sujeitos.

Os instrumentos para coleta de dados foram elaborados em dois blocos de forma a proporcionar dados que pudessem ser analisados a partir de fontes diferentes, neste caso, através dos principais envolvidos e interessados neste processo que são os alunos e professores.

O **Bloco I** de coleta de dados, os instrumentos elaborados foram aplicados aos alunos. No total tivemos a participação de 91 alunos do ensino médio III fase do 3º ano da EJA. Este total é o resultado da união de 33 alunos do período matutino e 58 alunos do período noturno.

Para o **Bloco II** de coleta de dados, os instrumentos elaborados foram direcionados aos professores. Neste bloco, tivemos a participação de um total de 20 professores do ensino médio da EJA. Cabe destacar que somente os professores com aulas atribuídas a III fase do 3º ano do ensino médio foram sujeitos desta pesquisa. Todos os 20 professores participaram do questionário, mas para entrevista optamos por realizá-la somente com os nove professores que atingiram um nível igual ou superior a 50% de aprovação na avaliação de desempenho docente.

2.3 Dos Instrumentos de Coleta de Dados

Para nortear e alcançar os objetivos e a dimensão desta pesquisa foi necessário estabelecer um suporte teórico, elaborar instrumentos de coleta de dados e definir a participação dos sujeitos.

O suporte teórico foi definido pelas obras de Paulo Freire em especial “Pedagogia da Autonomia” (1996), que defende um ensino de qualidade para alunos da EJA, através da utilização de método de ensino que valorize a leitura de mundo que o aluno tem, e a importância das relações interpessoais entre aluno e professor no processo ensino aprendizagem.

Em complemento utilizamos a obra do pesquisador americano Joseph Lowman, “Dominando as Técnicas de Ensino” (2004) que defende um ensino de qualidade a partir do conhecimento das qualidades e competências do professor que o aluno aprecia. Este pesquisador dedica-se desde 1970 a aplicar questionários e catalogar os resultados emitidos pelos alunos quanto a indicação das qualidades do bom professor. E com base nestas pesquisas desenvolveu a teoria bidimensional de ensino estruturado na prática docente, em que os professores devem apresentar capacidades que podem ser distribuídas em duas dimensões do conhecimento: **intelectual e relação interpessoal**.

Fazem parte da dimensão **Intelectual** os componentes de clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional e estimulante sobre os estudantes. Esta categoria é observada a partir do exercício da didática, estrutura e domínio de técnicas de ensino. (LOWMAN, 2004, p. 39).

O sentido do item “com clareza” está relacionado com o que se apresenta e diz respeito não fato do domínio da matéria, mas a forma de apresentá-la. Aqui depende de como o professor transmite, interpreta, organiza e prepara o material, devendo focar observações críticas e exemplos que possam ser visualizados pelos alunos a mais complexa teoria.

Segundo Lowman (2004, p. 40) o fator *impacto emocional* “ está relacionado à virtuosidade de falar em público, com desenvoltura. Ser bom comunicador, usar gestos e palavras adequadas de forma a estimular a atenção dos alunos”.

Para a dimensão de **Relacionamento Pessoal**, descreve o autor como sendo aquela auferida de dois modos: “evitando estímulos à emoção negativa como ansiedade e raiva no aluno, e estimular emoções positivas de respeito e creditação no bom desempenho do aluno”. (LOWMAN, 2004, p. 43-49).

Nesta dimensão preponderam características como ser amigo, acessível, democrático, criativo, alegre e atencioso

As dimensões têm por objetivos se complementarem no exercício da função docente dentro da idéia da responsabilidade do ato de ensinar.

Partindo do estudo desta teoria, entendemos que esta se acerca e se aplica a realidade observada durante a realização desta pesquisa motivo pelo qual fizemos referência a esta teoria ao longo da dissertação.

Desta forma, para atender as expectativas da fundamentação teórica de Freire (1996) e Lowman (2004) quanto aos aspectos profissionais presentes no campo da relação interpessoal e intelectual dos professores na EJA, **elaboramos os quatro instrumentos de coleta de dados separados por blocos I e II.**

O **Bloco I** compreendeu dois instrumentos disponibilizados aos alunos:

1- Lista de Adjetivos de Qualidades. Esta lista de qualidades foi disponibilizada ao aluno com um total de 90 opções de adjetivos para serem livremente indicadas como aquelas imprescindíveis à prática de um bom professor⁴;

2- Formulário de Competências Profissionais. Este formulário foi disponibilizado contendo uma divisão de competências profissionais divididas em sete categorias de desempenho, sendo elas: didática, ética, senso crítico, avaliação, relação teoria e prática, postura investigativa e compromisso profissional. Estas categorias foram avaliadas pelos alunos com escala de satisfação variando entre “Muito Bom”, “Bom”, “Regular” e “Insatisfatório”.

Este segundo instrumento é baseado no modelo de avaliação de desempenho docente aplicado na IES - Universidade de Várzea Grande - UNIVAG.⁵

O **Bloco II** foi elaborado com outros dois instrumentos, a saber:

1- Questionário. Este questionário foi aplicado aos professores envolvidos na pesquisa, independentes do resultado da sua avaliação. O objetivo foi catalogar e identificar dados predominantes entre os sujeitos como gênero, idade, tempo de serviço na docência e na EJA, formação inicial, modalidade de graduação, grau de instrução, tipo contratual entre outros dados.⁶

Escolhemos o uso do modelo de questionário com questões abertas, porque segundo Lowman (2004, p.30):

Um método produtivo de fazer pesquisas na área educacional tem sido, por mais de 50 anos, estudar questionários que avaliam a satisfação dos estudantes com as habilidades do professor em ensinar. Consta a existência de aproximadamente mil estudos, entre os anos 1974-1993, quando o preenchimento de formulários de avaliação pelos estudantes foi empregado. Tais formulários estão sendo utilizados em quase todos os continentes, tornaram-se rotina nas universidades norte-americanas e objetivam ajudar o corpo docente em suas decisões pessoais, gerar

⁴ Instrumento de identificação das qualidades de um “bom professor”. Disponível no Apêndice 1.

⁵ O modelo do instrumento de coleta de dados utilizado para avaliação das competências profissionais no anexo nº 03

⁶ Questionário utilizado encontra-se no apêndice nº 02

feedback para estimular seu aperfeiçoamento e oferecer uma perspectiva útil das dimensões fundamentais do ensino universitário excepcional.

2- Entrevistas. Com relação às entrevistas, foram elaboradas em formato semi-estruturadas, enfatizando a trajetória profissional e pessoal do professor. Nas entrevistas o foco foram os professores com avaliação igual ou acima da média de 50% dentro da escala de satisfação do item “Muito Bom” do modelo de avaliação de competências profissionais.⁷

Segundo Yin (2001) a escolha do instrumento em forma de entrevista justifica-se em razão de que esta modalidade é uma das principais ferramentas de coleta de dados, e que mesmo sendo focada deve seguir um roteiro.

A opção de entrevista somente aqueles professores cujos resultados foram mais satisfatórios justifica-se em razão do objetivo proposto na dissertação, que era justamente conhecer os caminhos do bom professor.

Através destes instrumentos foi possível compreender onde professores aprenderam os métodos de ensino para EJA, e como realizam sua prática diária de forma a atender as expectativas dos alunos quanto aos atributos pessoais e intelectuais.

2.4 Da análise dos Dados.

Os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos contidos no Bloco I e Bloco II receberam tratamento e interpretação segundo análise de conteúdo. Sobre o que pode incidir este tipo de interpretação? Sobre toda forma de comunicação e seus elementos emissores e receptores, e sobre a própria mensagem. Bardin (1977, p. 133 -134) descreve estes elementos como:

Emissor: é aquele produtor da mensagem que pode ser um indivíduo ou grupo de indivíduos emissores. Neste caso insiste-se na função expressiva ou representativa da comunicação. (...)

Receptor: pode ser um indivíduo, um grupo ou uma massa de indivíduos. Nesta óptica insiste-se na mensagem se dirigir a este indivíduo (ou conjunto de indivíduos) com a finalidade de agir (função instrumental da comunicação ou adaptar-se a ele (ou a eles). (...)

A mensagem: esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!

⁷ Modelo da entrevista disponível no apêndice nº 03

Para Franco (2005, p.10):

Os pesquisadores em educação podem utilizar esta teoria quando necessitarem se orientar nos estudos da comunicação oral, escrita e figurativa, bem como nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens/enunciados emitidos por diferentes indivíduos e grupos.

Segundo Franco (2005, p.16) a análise de conteúdo requer relevância teórica:

Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. (...) Assim toda análise de conteúdo implica comparações contextuais.

A escolha deste procedimento justifica-se, portanto, pela própria intenção que quer realizar. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p.38).

Melhor esclarecendo, Franco diz que:

Reitrando, diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo, têm um significado explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. (FRANCO, 2005, p.27).

Ainda pode-se definir este procedimento de Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo Bardin (1977, p.109): “A frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição.”

De acordo com as intenções da aplicabilidade dos procedimentos da análise de dados na proposta da dissertação, a união de objetivos proporcionou a descoberta de resultados relevantes sobre a preferência de qualidades e

competências profissionais, que devem ser inerentes a um bom professor. Esta abordagem tem por finalidade:

Efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração. O analista tem a sua disposição um conjunto de operações adaptados ao objetivo que se procura resolver, de modo a enriquecer resultados, ou aumentar a validade e fundamentação do objeto. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo tem duas funções:

Uma função heurística:

- A análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; é a análise de conteúdo para “ver o que dá”;

Uma função de administração da prova:

- Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação; é a análise de conteúdo para “servir de prova”. (BARDIN, 1977, p.30).

Na prática essas duas funções se complementam. Bardin (1977 p. 30-31) afirma que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis.

Os instrumentos elaborados tinham por objetivo captar dados que pudessem servir de fonte diretiva de análise. Segundo Bardin (1977, p.170) “a análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um dado, isto é, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo”.

Assim que através desta abordagem foi possível identificar quais as qualidades mais indicadas pelos alunos a partir da análise de frequência em que os 90 adjetivos foram dispostos. Deste total retiramos os cinco adjetivos mais citados, com mais intensidade de referência pelos alunos. Aqui cabe destacar que foram separadas as cinco citações mais votadas por turno em razão da diferença de opinião que sobrepôs para cada turno.

Com relação aos dados catalogados na avaliação das competências profissionais, os alunos tinham por opção indicar através de um índice variável de Muito Bom/Bom/Regular a Insatisfatório, para cada uma das sete categorias apresentadas relacionadas às competências profissionais. Este índice pôde ser representado com nível de satisfação ou insatisfação para cada categoria avaliada com margem variando entre 0% a 100%.

3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 A EJA no Contexto Mundial

É difícil determinar um marco inicial da educação de adultos tendo em vista que este processo ocorreu de forma lenta e gradativa. É possível, no entanto encontrar rastros desta situação nas raízes históricas do Iluminismo definidos por Kant (s/d), em sua obra “*O que é iluminismo*” de que esta educação se dá através da condição de uma vida ética e livre.

O iluminismo é a saída do homem de um estado de menoridade que deve ser imputado a ele próprio. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro. Imputável a si próprio é esta menoridade se a causa dela não depende de um defeito da inteligência, mas da falta de decisão e da coragem de servir-se do próprio intelecto sem ser guiado por outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de servir-te da *tua própria* inteligência! – é, portanto, o lema do Iluminismo. (KANT, [19--]).

Os conceitos da era iluminista com concepções de libertação de pensamento, igualdade de direito em relação aos outros, e a esfera em que estes conceitos devem progredir que é através da educação, oportunizou discussões da primordial função da educação. Sob aspecto da história social, a educação de adultos, está ligada à luta da burguesia contra o feudalismo, e do proletariado contra a burguesia. De acordo com os respectivos interesses de classe, a ideia de Iluminismo tornou-se um objetivo da educação que se organizou, tanto para a burguesia como para o proletariado, durante o séc. XIX. (LATTKE, 2008).

Nesta época vislumbrava-se sob aspecto social a busca de igualdade de direitos e liberdade de pensamento, enquanto na área política o interesse era transformar este público em mão de obra qualificada. A diferença de interesse entre as classes eram e sempre foram diferentes.

Santos e Mazza (2003) descrevem que o interesse pela Educação de Jovens e Adultos por parte do governo, ou seja, politicamente falando, surgiu a partir da Revolução Francesa onde a burguesia colocou-se como porta-voz do sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e justo, que juntamente com a Revolução

Industrial, atraiu para os centros urbanos um grande contingente de trabalhadores rurais analfabetos e sem qualificação para o trabalho da era industrial.

Neste sentido, a ideia era fazer adequação desta população sem conhecimento do mínimo necessário, para atender a demanda da indústria; para isso foi necessário criar um tipo de treinamento ofertado inicialmente pela própria indústria com interesses voltados a classe dominante ocasionando no entanto a evasão escolar à época.

Defourny (2009), doutor em comunicação pela Universidade de Louvain (Bélgica), representante da Unesco no Brasil, afirma que foi através dos programas da EJA que surgiram as expectativas de ser erradicado o analfabetismo que, por muitos anos, fora propaganda negativa quanto ao crescimento político, social e econômico de um país.

Segundo seu artigo publicado na folha de São Paulo em março de 2009, há no mundo 776 milhões de pessoas adultas não alfabetizadas, dos quais 64% são mulheres. Três quartos dos analfabetos do mundo concentram-se em 15 países, entre eles, o Brasil, onde 14,1 milhões de pessoas, entre a população maior de 15 anos, não sabem ler nem escrever. Os dados que ele apresentou confirmam que 9,5 milhões de jovens entre 15 e 24 anos não concluíram o ensino fundamental e 750.160 são analfabetos. (DEFOURNY, 2009).

O contexto econômico dos anos de 1945 a 1997 propiciou a realização no cenário mundial das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, apoiadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, órgãos que preocuparam em criar organismos direcionados a temas como educação, ciência e tecnologia e divulgar dados das desigualdades e enfatizar índices educacionais e econômicas de um país.

A realização da I CONFINTEAs - Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultos foi realizada em 1949, na Dinamarca. A prioridade neste encontro foi a participação da sociedade civil e de governantes. Deste encontro saíram propostas destinadas ao EJA com uma base moral e respeito aos direitos humanos. Não há relatos de participação do Brasil neste encontro, destaca-se a surpresa da ausência desta participação em razão de que neste mesmo ano, o Brasil foi sede da III Conferência da UNESCO. Um dos pontos mais

importantes neste encontro da I Confitea, foi o fato de haver sido delineado um ideal de educação para adultos.

Em 1963 a II CONFITEA realizada em Montreal, Canadá, consolidou a Declaração da Conferência Mundial de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que contemplou a discussão do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, considerando a EJA como segmento da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária. Também não há registros de participação do Brasil, razão alegada por alguns autores pela conturbada situação política que de fato em 1964 desaba com golpe militar.

Sobre a importância da I e II CONFITEA, Gadotti (2000) resume que na realização da I CONFITEA, a Educação de Adultos foi concebida como uma espécie de educação moral, que deveria contribuir para o respeito aos direitos humanos e ser paralela à educação formal. Quatorze anos depois, já a partir da II Conferência, esta educação passou a ser entendida como continuação da educação formal, permanente e também de base ou comunitária.

No ano de 1972, em Tóquio, realizou-se a III CONFITEA que debateu temas relacionados à Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura. Esta conferência destacou à época, a importância da aprendizagem ao longo da vida e que este processo de aprendizagem é essencial para democracia. A partir desta conferência a educação de adultos passa a ser entendida como suplência da educação fundamental com estímulo ao retorno destes adultos analfabetos à escola. Gadotti (2000, p.34) acrescenta que neste período o intuito era “reintroduzir jovens e adultos no sistema formal de educação”.

Neste período o Brasil enfrentava novos rumos políticos e educacionais. Foi instituído o fim dos movimentos populares criando-se o Mobral que ficou responsável pela educação de adultos entre os anos de 1967 a 1970.

Embora todas as Conferências tenham marcado mudanças, nenhuma se equipara a Conferência realizada em Paris, no ano de 1985 quanto da realização IV edição da CONFITEA. Nesse encontro foi debatida a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. O conceito de Educação de Adultos foi elaborado com base em pluralidade de conceitos, incluindo pós-alfabetização, educação rural, familiar, cooperativa, vocacional e educação técnica.

Em 1990 a educação volta ao cenário internacional com debates sobre Educação Para Todos realizada na Tailândia. Neste encontro a educação de adultos passou a ser considerada como etapa da educação básica, e que alfabetização não pode ser distinguida da pós-alfabetização.

Na V CONFITEA realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha), houve pela primeira vez, de forma documentada, a efetiva participação do Brasil. Em decorrência da importância dos compromissos firmados nesta agenda de Hamburgo, em 2003, os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem o andamento da realização destes compromissos pelos países signatários.

Pela primeira vez a CONFITEA (VI) ocorreu em um país da América do Sul, em 2009, em Belém do Pará, Brasil, e se apresentou como movimento internacional a favor da diminuição das discrepâncias em termos de políticas sistemáticas e efetivas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.⁸

3.2 - A EJA no Brasil.

Desde a época Imperial ecoava de forma clara a discriminação por sexo, cor e raça, acrescida ainda da discriminação intelectual, ou seja, aquele que não era livre ou liberto, ou alfabetizado não desfrutava da cidadania.

A educação tampouco era prioridade, em um momento em que sobreviver era o mais importante. Se para crianças, educação não era prioridade, muito menos para adultos trabalhadores. Importa neste sentido fazermos um breve esboço histórico da evolução da legislação pertinente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e faremos isso com base no Parecer 11/2000 CNE.⁹

No contexto brasileiro podemos dizer que a origem da Educação de Adultos ou alfabetização de adultos inicia-se nos tempos da colonização portuguesa através do trabalho de catequização realizado pelos jesuítas que atendiam mais a um caráter religioso que interesse educacional. Os Jesuítas realizam este trabalho com intenção de difundir o catolicismo através do abrandamento das resistências

⁸ Histórico das CONFITEAS.FISC – Foro Internacional de La Sociedad Civil.Disponível em: http://www.fisc2009.org/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=20 Acesso em set. de 2009.

⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CEB. Parecer CEB 11/2000 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 29 set. 2008.

aborígenes e do combate aos cultos africanos, convertendo-os em cristãos submissos e obedientes.

Confirmam este posicionamento Lopes e Souza (2005), que descrevem que esta concepção de ensino foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte e trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. Com a expulsão dos Jesuítas no sec. XVIII, em razão da Reforma Pombalina de 1759, houve um retrocesso quanto ao ensino que somente retornou a época do Império.

No Brasil Império em 1876, descobriu-se a necessidade do ensino para adultos analfabetos através do relatório escrito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos freqüentes às aulas noturnas, denominadas de educação popular.

O Decreto nº 7.247 de 19/4/1879 previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino. Neste período já se era visível a relação econômica com educação. Quanto maior o nível de analfabetos, maior a desqualificação da mão de obra para as indústrias, e aqui fica clara a desconsideração pela mão de obra feminina no universo puramente masculino para o trabalho. Com a Lei Saraiva em 1882 os estudos passaram a ter um caráter de ascensão social.

Destaca-se o fato de que nem a constituição de 1824 e nem a primeira do período republicano de 1891 faziam menção a palavra “educação”. Este tema passou a ser de interesse do Ministério da Educação com advento da Constituição de 1930. Neste período já pós-libertação escravagista, havia instrução no sentido de treinamento, letramento funcional, e esta foi retirada de seu texto quanto à referência a gratuidade ao mesmo tempo em que condicionou o exercício do voto à alfabetização.

Segundo Cunha (1999) com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, dá-se início de valorização da educação de adultos, porém com diferentes objetivos, visando o domínio das técnicas de produção, a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social. A alfabetização de adultos passou a ser vista como meio de progresso do país onde a valorização da alfabetização de adultos era necessária para ampliação da base de votos.

Soares (2001) descreve que neste período da República Nova, em 1934, a Constituição propôs um Plano Nacional de Educação - PNE, expondo a

competência de cada um dos governos: União, Estado e Município, mas coordenado e fiscalizado pelo governo Federal em razão de Getúlio Vargas, que era centralizador do poder, e colocava o sistema educativo sob vigilância e dependência orçamentária. Nesta época, lutas populares eram reprimidas e controladas.

Soares (2002, p. 51) destaca que:

Neste período foi reconhecida pela primeira vez em caráter nacional a educação com direito de todos. Reforçava a importância do Estado da família e do Poder Público. Ao referir-se a “TODOS”, a Constituição põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, esta legislação defende o direito de cada indivíduo à sua educação integral.

Com a Revolução de 1930 e com a constituição de 1934, segundo pesquisa de Lopes e Souza (2005), o Distrito Federal foi pioneiro quando criou o SEA – Serviço de Educação de Adultos com oferta de cursos primários e cursos de continuação e aperfeiçoamento, desenvolvidos já na década de 40, período em que a educação era concebida como extensão da escola formal principalmente para a zona rural. Neste período foram criados os Cursos Elementares (CEA), e os Cursos Técnicos para Adultos (CTA) desenvolvidos na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. (CEAA).

Em 1946, a Nova Constituição reconhece a educação como direito de todos determinando que o ensino primário fosse oficial e gratuito para todos. Aqui podemos observar um avanço na legislação. Seguindo esta orientação a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 4.024/61, reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário, mas com forte distinção aqueles que não se enquadravam na idade regular como no caso dos jovens, adolescentes e adultos fora desta faixa etária. A lei em seu artigo 27 preconizava o seguinte:

Art. 27: O ensino primário é obrigatório a partir dos 7anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade **poderá** ser formado classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Sobre os programas criados para erradicar o analfabetismo, somente a partir da década dos anos de 1940 passou a ser reconhecido o valor de uma educação voltada para adultos, e em 1942 o governo passou a financiar o ensino supletivo.

Segundo Cunha (1999), em 1940, com a apresentação de altos índices de analfabetismo no país divulgados pela UNESCO, o Brasil tinha então por objetivo educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Neste período o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado.

Sobre a Campanha da EJA de 1947, opinam Lopes e Souza (2005) que o Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1947 promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade).

O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. No meio urbano visava a preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul.

No mesmo ano de lançamento pelo governo da Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1947 a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério, então, convocou dois representantes de cada Estado para participarem do Congresso. O SEA (Serviço de Educação de Adultos do MEC), a partir daí, elaborou e enviou, para discussões, aos SEA's estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema.

As concepções presentes nessas publicações versavam segundo Soares (1996) em investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como

causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do voluntariado.

As críticas desfavoráveis a essa edição do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, foram múltiplas, sendo as mais duras com relação ao método adotado de ensino, a baixa frequência dos alunos, despreparo do corpo docente e material didático. Estes dados nos interessam porque embora retratem a realidade da época, não deixaram de serem as mesmas de hoje conforme dados de pesquisas atuais que logo demonstraremos.

Importante destacar a realização da II Congresso nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 com efetiva participação de Freire que a época estava à frente do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

Em relação aos avanços no Brasil quanto a legislação e efetivação de ensino destinado a jovens e adultos, Boff (2002, p.70) “assegura que o período entre 1959 a 1964 é considerado o período de luzes para educação de jovens e adultos.”

A Lei nº 4.024/61 – LDB/61 - determinava ainda, no seu art. 99 que:

Art.99: Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Soares (2002, p.52) faz uma observação importante sobre a Constituição Federal de 1967, destacando que esta mantém “a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até quatorze anos”. Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim a emergência de outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de *jovem*.

A Lei nº 5.400 de 21/3/1968, relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º: *Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.* A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, usa pela primeira vez a expressão *direito de todos e dever do Estado para a educação*.

Gadotti e Romão (2008, p.35) apresentam um resumo conceitual da educação de adultos entre as décadas de 40 a 60.

Até os anos 40 a Educação de Adultos era vista como extensão da escola formal para área rural em decorrência da democratização da escola formal. Já na década de 50 passou a ser concebida como educação de base. No final da década, já sob influência da educação libertadora de Freire, a educação passa a ser entendida como educação funcional (profissional) voltada ao atendimento de interesse econômico e produtivo.

Na década de 60, sob forte influência de Paulo Freire, têm-se novas iniciativas públicas com visão sobre o problema do analfabetismo de forma mais madura e contextualizada junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos.

O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. (SOARES, 1996).

Nesta década de 60, iniciou-se uma relação de colaboração entre Estado e a Igreja Católica para o ensino, mas com o golpe militar em 64 toda ideia de cultura popular foi reprimida. Mas o MOVA - Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizado em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, *apud* LOPES; SOUZA, 2005).

Segundo estudos de Gadotti e Romão (2008, p.35):

A história da educação de adultos, propriamente dita no Brasil, poderia ser dividida em três períodos sendo de 1946 a 1958, época que se realizaram campanhas oficiais para erradicar o analfabetismo; de 1958 a 1964 com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação com a participação de Paulo Freire, que desenvolveu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos extinto em 64, e a implantação da Cruzada do ABC e MOBREAL que foi concebido com objetivo de controle da população rural.

Sob a ditadura militar na década de 70, com o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações

metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire.

Em 1985, a Nova República e redemocratização do ensino, extinguiram o MOBRAL. Em seu lugar institui-se a fundação EDUCAR, e com a redemocratização do ensino, foi possível a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. Mas em 1990, com o início do governo Collor, foi extinta a fundação, período esse em que a União transferiu a responsabilidade de educar jovens e adultos para os Estados e Municípios.

As pesquisadoras Chomcoviaki, Sozim e Tramontin (2004) descrevem que na década de 80, com a difusão das obras de Piaget cresceu no contexto educacional brasileiro, a teoria pedagógica que privilegia a “construção” do conhecimento. O Construtivismo, enquanto construção epistemológica foi sistematizada como matriz aplicável a qualquer campo de conhecimento, principalmente à alfabetização.

A Constituição Federal do Brasil 1988¹⁰ incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim que em seu art. 205 determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em complemento a Constituição Federal, em seu art. 208, determina que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Alterado pela EC-000.014-1996).

O Art. 227 da C.F/88 reforça ao determinar que:

¹⁰BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Título VIII, Da Ordem Social. Cap. III Da Educação, Da Cultura e do Desporto. Art.205 de 5 de outubro de 1988.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art.227 § 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

Sob os princípios constitucionais editam a Lei Diretrizes e Bases n. 9394/96 na qual a Educação Escolar divide-se em educação básica e educação superior. O Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, compõe a Educação básica.

Em seu Art. 32 a LDB 9394/96 reformulado pela lei 11.274/2006 determina que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

A LDB/96 desenvolve diretriz quanto aos currículos, alunos e professor. Leia-se em seu art. 13 sobre a função do docente:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

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

Quanto à EJA, a LDB 9394/96 prevê ainda um capítulo especial:

Art. 37. **A educação de jovens e adultos** será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Na década de 90 iniciou o Ano Internacional da Alfabetização, em que as idéias de Paulo Freire lideraram as campanhas de alfabetização de adultos, que, de um modo surpreendente, passou a descrever a educação de adultos como uma das modalidades da educação popular. Este novo conceito enaltece todo entendimento de educação.

Em 1994, foi instalada uma Comissão para definir diretrizes de uma política de educação básica para jovens e adultos. Neste plano foi debatido, entre outros temas a erradicação do analfabetismo até o fim da década, assegurar em 05 anos a oferta de jovens e adultos nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental e para 50% da população de 15 anos ou mais e em 10 anos, quadruplicar a capacidade de atendimento nos cursos de ensino médio. (SOARES, 2001).

Com reflexo das CONFITEIAS a nível internacional, o Brasil passou a realizar os Fóruns Estaduais de EJA como preparativos para participação efetiva nestas conferências através da sociedade civil organizada.

Em 1999 ocorreu o 1º ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros Fóruns. Em 2000 o II ENEJA de Campina Grande – Paraíba; em 2001 III ENEJA, com a participação dos 10 Fóruns; em 2002, o IV ENEJA, de Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá; em 2004, o VI ENEJA de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006 o VIII ENEJA em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns.

Após 1997 a evolução da EJA passou a ser registrada, e de 1999 a 2000, os Fóruns passaram a fazer parte das audiências do Conselho Nacional de Educação, participando também em nível de Estado na formação de diretrizes estaduais e em nível de Município na regulamentação. (SOARES, 2004).

No governo Lula, em 2003, o MEC anunciou que a Alfabetização de

Jovens e Adultos seria uma prioridade do novo governo federal com atenção para alfabetização e formação de alfabetizadores. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

Sobre este assunto, alguns autores tecem críticas como por exemplo Lopes e Souza (2005) que “alegam a necessidade de continuidade das ações governamentais.”

No mesmo sentido de contribuir através de uma crítica construtivista, Vieira (2004, apud LOPES; SOUZA, 2005) comenta que mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política adequada a EJA, estas ações são desarticuladas, e por não serem pontuais suficientes, não garantem o domínio da leitura e escrita. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Sobre este problema da desarticulação do ensino, Soares (2001) esclarece que se entende por alfabetizado apenas aquele que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem apropriou da leitura e da escrita. O público adulto que encontramos na EJA necessita ser educado politicamente, ideia sempre defendida por Freire que lutou pela alfabetização dos oprimidos em sua amplitude.

Segundos dados de IBGE de 2007, mais de 50% dos alunos que freqüentaram cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram mulheres. Do total de mais de 141 mil pessoas de 15 anos ou mais idade. No país, mais de 10 mil freqüentavam ou já freqüentaram curso de EJA, na ocasião do levantamento. O estudo “Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional” é um suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Em 2009, o IBGE publicou que a margem de idade preponderante nas matrículas no EJA gira em torno de 54% com idade acima de 25 anos. Para este público, a conquista da leitura e da escrita é uma vitória, tendo em vista os processos de discriminação em ser adulto analfabeto. Embora o índice se apresente satisfatório, comparados com anos anteriores, ainda são representativos de um referencial abaixo do necessário quando se trata de um grupo que necessita de uma formação para inserção no mercado de trabalho. Não basta a oportunidade de aprender a ler e escrever, necessário uma política educativa para vida cidadã, participativa politicamente.

No Brasil, o censo escolar de setembro de 2009, foi constatado que na educação de jovens e adultos são 4.577.517 matrículas para 40.078 estabelecimentos de EJA. (BRASIL, 2009).¹¹

O Parecer n. 11 CNE/CEB/2000, que passa a formular as diretrizes para EJA, distingue classes de aceleração e educação de jovens¹²:

É um meio didático – pedagógico e pretendem com metodologia própria dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais aceleradamente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

Segundo Soares (2002, p.43) sobre este parecer tem a dizer que:

Este Parecer, o conceito e função da EJA devem considerar o incentivo do leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania, e que em todas as idades da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Estes conceitos foram chamados por Freire por “leitura de mundo”, que é a valorização dos saberes experienciais.

A EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Kuenzer (2000) defende que a educação de jovens e adultos deve voltar-se para uma formação nas quais os educandos - trabalhadores possam de forma continuada e permanente aprender, agir como cidadão com responsabilidade dentro de um contexto individual ou no grupo ao qual está inserido, participando de ações solidárias e contribuindo para as mudanças sociais.

3.2.1 A EJA no Mato Grosso.

A valorização do saber informal e a busca do espaço adequado para a educação formal independente de idade, somente foi uma conquista que se iniciou a

¹¹ BRASIL, 2009 . Ministério da Educação. Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escola**: publicados resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2009. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

¹² BRASIL, 2000. Parecer n. 11 CNE/CEB/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

partir da frase “Aprendizagem ao Longo da Vida” recomendada em 1972, por ocasião da III CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) e na V CONFITEA, realizada em Hamburgo, que reafirmou este aprendizado educacional como orientador e organizador das sociedades.

Uma das razões da luta pela educação continuada reside na necessidade humana de desenvolvimento contínuo, independentemente de idade ou nível social, pois para realizar nosso potencial humano aprendemos para viver e vivemos para aprender, consolidando o Ensino Médio como etapa da Educação Básica como direito de todos: adolescentes, jovens, adultos ou idosos e deve constituir uma meta não somente do poder público, mas de toda a sociedade.

Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas - INEP, o curso de Educação de Jovens e Adultos, modalidade Presencial, apresentou em 2007 em todo Brasil um total de 1.278.690 matrículas, sendo destas 30.711 na região de Mato Grosso.¹³ Para o ano seguinte em 2008, a título de comparação, este número elevou-se para 1.650.184, sendo o Mato Grosso responsável pela totalidade de 33.847.¹⁴

Os cursos de escolarização média de jovens e adultos, ofertados pelo sistema educacional brasileiro, se organizam nas formas presencial, semipresencial, à distância e em regime de alternância. A organização da seriação de Ensino Médio na EJA é predominantemente semestral, os cursos se estendem em três ou em quatro semestres letivos e a promoção ou retenção ocorrem no final de cada semestre.

A orientação atual para a organização da grade curricular foi definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo o Parecer Conselho Nacional de Educação n. 11/2000:

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de Educação Básica, tem funções fundamentais: reparadora, porque visa de alguma forma resgatar um direito anteriormente negado; equalizadora no sentido de oportunizar a todos independente de classe social, raça ou condição religiosa ou econômica e política a procura pelo conhecimento; e por fim a

¹³ BRASIL, 2007. MEC/INEP- Dados retirados do item 2.25 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007 MEC/INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

¹⁴ BRASIL, 2008.MEC/INEP/Deed. Dados retirados do Item 2.32- Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008. Disponível em:<www.inep.gov.br>

função e a qualificadora que objetiva satisfazer a necessidade de aprendizagem para o devido enquadramento deste indivíduo como cidadão. (BRASIL, 2000).

A EJA no Mato Grosso foi normatizada no Sistema Estadual de Ensino com a edição da Resolução 180/2000, homologada pelo Conselho Estadual de Educação. Esta Resolução compreende a EJA como direito público subjetivo dos cidadãos e modalidade da educação básica, cuja oferta gratuita é dever do poder público, particularmente na etapa do ensino fundamental, e atribuiu à Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) a responsabilidade de criação de um programa de orientação às escolas das redes pública e privada que trabalhavam ou pretendiam trabalhar com a modalidade EJA para o ensino fundamental e médio.

A região de Mato Grosso possui lugar de destaque no cenário nacional quando o assunto é EJA, e esta situação privilegiada passou a acontecer a partir do momento em que a Educação de Jovens e Adultos veio da esfera Federal para Estadual e Municipal. Este fato é confirmado na obra de Soares (2002, p.8): “entre aqueles que elaboraram um programa para a área com forte impacto no atendimento podemos citar o Paraná, o Mato Grosso e Rio Grande do Sul.”

Segundo os pesquisadores Boff (2002) e Ribeiro (2009), a EJA no Mato Grosso surgiu na década de 70, mas tomou corpo estrutural na década de 90 com o governo desenvolvendo políticas nesta modalidade de ensino com base nos Centros de Estudo Supletivo (CES), Núcleos de Estudo Supletivo, (NEP's) Núcleos de Educação Permanente e Projeto Logos II.

O primeiro curso CES, adotado no Estado foi em 1974 para resolver os problemas de déficit educacional. O curso era composto por módulos que oportunizavam ao aluno estudar conforme sua disponibilidade de tempo. A presença não era obrigatória, e o aluno dispunha de atendimento individual ou por vídeo.

Segundo Boff (2002), em 1981, foi instituído o Logos II, desenvolvido pelo MEC, para qualificar para o magistério, professores não titulados que trabalhavam com as séries iniciais. Esta modalidade apresentava semelhança com o CES porque não era presencial, e possibilitava o estudo por módulos. Esta modalidade foi ampliada em 1981/1986 criando-se à época o NES. Este tinha o mesmo sistema de funcionamento, mas subordinado ao CES. Em 1988, o Estado implantou o NEP's - Núcleo de Educação Permanente, que atendia o ensino

fundamental e médio na forma semipresencial, principalmente a alunos do meio rural.

Também como parte do programa em atendimento do Jovem e Adulto, foi implementado o SPG – Suplência de Primeiro Grau, e em seguida o SSG- Suplência do Segundo Grau. O sistema modular foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, para atender a jovens e adultos que não tinham condições de freqüentar a escola.

Na década de 90, o Estado promoveu política de cursos supletivos para qualificar professores leigos para o magistério das séries iniciais como Projeto Inajá I e II no Baixo Araguaia e Projeto Geração. Estes projetos propiciaram a formação de professores no sertão da região.

Depois, houve a implantação do projeto ALFA, em 1997 para diminuir a dívida social com a população excluída da educação escolar. A crítica que se faz a este projeto é a limitação da idade ao mínimo de 14 anos. Neste ano, ocorreu a Conferência de Jomtien (1990) e de Hamburgo (1997) que destacaram uma perspectiva de Educação para Todos.

A partir de 2000, o Estado definiu novas políticas educacionais voltadas para a EJA fixando normas de oferta para esta finalidade no Sistema Estadual de Ensino conforme parecer 180/2000 que determina as Regras de Negócio da EJA.¹⁵

Devemos destacar que na região de Mato Grosso foi realizado o 1º Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos em 2001, e a partir dos resultados das discussões foi aprovado a implantação do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos. Em 2002, o Fórum realizou o II Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de intercâmbio de experiências, projetos e práticas sobre EJA para novas propostas didáticas.

Em 2003, Cuiabá sediou o V ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos e o Fórum se responsabilizaram por toda organização, programação e execução do ENEJA. A partir de 2004, o Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos, adotou um novo formato das reuniões, com objetivo de aproximar os protagonistas desse processo com

¹⁵ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Mato -SEDUC/MT –Regras de Negócio para EJA. Parecer 180/2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Resolucao_180.pdf> Acesso em: 20 out.2009.

realização de reuniões ampliadas, bimestralmente, intercaladas com reuniões internas de planejamento e avaliação. O propósito do Fórum era apresentar sugestões que auxiliassem os interessados a envidar esforços para alcance de uma de suas metas e para o fortalecimento dos acordos do Fórum Mundial, bem como, no âmbito do Estado, revitalizar a troca de experiências de EJA.¹⁶

Com a aprovação da Lei Nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008,¹⁷ que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, o Fórum de Mato Grosso passa ser reconhecido como organismo social como previstas nas seguintes metas:

Meta 4 - Apoiar o Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação Jovens e Adultos para que realize, anualmente, em todos os sistemas de ensino a partir da aprovação deste plano, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização e demais etapas da educação de jovens e adultos, buscando o contínuo aperfeiçoamento dos programas públicos oferecidos.

Meta 5 - Garantir imediatamente após a aprovação deste plano, a participação contínua do Fórum Permanente de Debates de Educação Jovens e Adultos, nas discussões de propostas e diretrizes para E.J.A., bem como nos processos de avaliação e acompanhamento de programas, assegurando o cumprimento das metas deste Plano.

Meta 6 - Publicar anualmente 02 trabalhos realizados na EJA, indicados pelo Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação Jovens e Adultos.

Segundo esta nº Lei 8.806/08, a EJA é constituída por classes muito heterogêneas de trabalhadores que exercem atividades não qualificadas com idades superiores a quinze anos e que apresentam histórias de fracasso escolar. Logo, conhecê-los bem é importante para se obter melhores resultados e êxito no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecendo as especificidades de seu público e partindo de sua realidade, o professor poderá conduzir melhor o processo de aprendizagem das diversas disciplinas.

3.2.2 - Da EJA para CEJA em Cuiabá.

¹⁶ Idem.

¹⁷ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Lei Nº. 8.806/08. Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Assembléia Legislativa: 2008. de 10 de Janeiro de 2008.

Segundo Ribeiro (2009) no ano de 2008, o Estado de Mato Grosso através da SEDUC/MT, mais uma vez destacou-se no cenário nacional como um dos Estados que em sua ação de governo prioriza a Educação de Jovens e Adultos. Com o decreto nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008, regulamentam-se a criação de Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, de forma gradativa e após análise quantitativa de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária nos seguintes municípios pólos: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerdas, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS, de acordo com o decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008¹⁸, que instituiu o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA em seu artigo 2º determina que:

O objetivo é constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a Educação Formal e Informal integradas ao mundo do trabalho ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos sujeitos participantes e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Nos demais Municípios, a oferta da EJA continua sendo feita pelas escolas estaduais existentes, mas conforme a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) a expectativa é que nos próximos três anos sejam instalados outros 16 CEJA's em Mato Grosso.

Este “CEJAS”, além de proporcionar a EJA em sua modalidade de ensino fundamental, vem compor o programa do Ministério da Educação denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que trabalha simultaneamente o aprendizado teórico com a prática profissional.

No intuito de organizar o sistema de atribuição de aula junto aos CEJAS, o governo publicou a PORTARIA anual Nº 372/09/GS/Seduc/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição da jornada de trabalho para compor o quadro de lotação dos Profissionais da Educação Básica para os Centros de Educação de

¹⁸ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Decreto 1.123/2008 Criação e Estruturação Organizacional dos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJA- Regulamenta a Lei Complementar n.º49 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=250/>. Acesso em: 12 jul. 2010.

Jovens e Adultos – CEJA da Rede Estadual de Ensino que deve ser analisada em conjunto com a Regra de Negócio e Portaria 180/2000 constituída com base no Parecer Nacional 11/2000.

O “CEJA”, local onde se desenvolveu esta pesquisa, é um dos centros de ensino de Jovens e Adultos com esta programação diferenciada, que oferta o ensino médio dividido por fases. Assim o aluno pode fazer o curso em três anos ou podemos chamar de três fases. Para cada ano ou Fase, ele se matricula em um conjunto de categorias de disciplinas independentes, e a cada trimestre ele pode ser aprovado e seguir para fases seguintes em cada um desses conjuntos de disciplinas.

Estas fases são compostas pelas disciplinas de Natureza que engloba as matérias de química, física, matemática e biologia; Humanas: filosofia, sociologia, história e geografia; e Linguagem: português, inglês, artes e Ed. física.

Independente da Fase em que tiver matriculado, a cada trimestre pode fazer uma avaliação desse conjunto de disciplinas em cada uma de suas categorias Humanas, Linguagem ou Natureza e ser reclassificado para Fase seguinte daquele conjunto em que ele for aprovado. Então é possível um aluno da EJA Ensino Médio, terminar o curso em três anos ou em um ano e meio. Esse tempo quem faz é o aluno. O ensino médio disponível no EJA é presencial, e conta hoje com três períodos de atendimento aos alunos.

Para a autorização de funcionamento dos cursos da EJA, a Resolução 180/2000 exige a apresentação ao CEE/MT de proposta circunstanciada contendo Plano de Curso e Regimento Escolar. O Art. 7º da Resolução CEE/MT nº 180/00 fixa que os cursos presenciais, aos quais é facultada, a avaliação no processo, exigem frequência mínima de 75% e duração de três fases para cada segmento do ensino fundamental e três fases para o Ensino Médio, sendo que cada fase terá a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos, para que não haja o “engessamento organizacional” e assim irá combater o aligeiramento do ensino, de modo a assegurar à Educação de Jovens e Adultos um padrão de qualidade. A matrícula para EJA ensino médio é a partir dos 17 anos.

3.3 - Concepções da Educação de Adultos

Ao elaborar considerações das concepções da educação de jovens e adultos, pretendemos apenas dar uma ideia sem aprofundar, nos conceitos que cercam esta modalidade de educação, no sentido de conhecer o perfil dos sujeitos (aluno e professor) que integram este público. Sendo assim vamos começar citando uma das mais importantes conferências para debates sobre Educação de Jovens e Adultos: V CONFITEA realizada em 1997 em que os participantes determinaram que:

A educação de adultos torna - se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA- 1997)¹⁹

Esta declaração de Hamburgo defende que a educação de adultos, mais do que um direito, é a “chave para o século XXI”, configurando-se como instrumento necessário à “plena participação na sociedade”.

Para Haddad e Di Pierro (2000 apud Telles - s/d) a declaração de Hamburgo tem como meta principal dentro da EJA:

A construção de uma “sociedade educativa”. Seu papel é desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo.

No Brasil, o que temos de atual relativo à EJA, está previsto no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, observando a necessidade de se orientar a concretização das ações da EJA no Brasil, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil. Neste momento também transfere a responsabilidade desta área da educação da esfera Federal da União, para Estados e Municípios e Ongs.

¹⁹ Declaração de Hamburgo. Disponível em <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html> acesso em set. de 2009.

Entre o fim do século XX e início do século XXI, o conceito de alfabetização sofreu alterações relevantes ao deixar de considerar uma pessoa alfabetizada quando *sabia ler e escrever*, ao novo conceito que considera esta alfabetização realizada *quando souber usar a leitura e a escrita em diferentes situações*. Nesse modo de conceber a aprendizagem da escrita, para passar da condição de analfabeta, é preciso que a pessoa saiba o que é, e como funciona e para o que ela pode ser utilizada.

Ainda destacando a evolução conceitual de alfabetização, durante as décadas de 30 e 40 definiam o adulto não escolarizado como *pessoa imatura e ignorante* igualando-os a crianças quanto à falta de conhecimento relativo aos conteúdos formais da escola primária.

Na década de 60 com influência das obras de Paulo Freire, este conceito sofreu alterações passando a reconhecer que o adulto não pode ser considerado ignorante por falta de conhecimento teórico formal, pois tem outros conhecimentos oriundos da vida. Era a teoria de valorização da educação popular, dos saberes inerentes a cada indivíduo.

Em razão do golpe militar de 64 e conseqüente rompimento do avanço escolar, o país destacou-se pelos altos índices de analfabetismo, surgindo em decorrência deste fato, em meados a 1971 a LDB regulamentando o ensino supletivo com objetivo claro de reciclar e qualificar mão de obra em massa.

O supletivo não atendeu as expectativas do governo e nem da sociedade, e este fato foi parcialmente sanado com a LDB/96 que deu destaque em seu art. 37 para alunos da EJA, atendendo a um público com especificidades quanto aos objetivos, origem, idade, e condição sócio-econômica.

Com relação a importância desta legislação reconhecer por fim, que existe um fator diferenciador a ser atendido, foi um avanço social na educação.

Ao longo do historicismo social foi-se construindo um perfil do aluno da EJA, que até o momento não está acabado, está por ser concluído e deve assim continuar na opinião de muitos autores.

Alvares (2006) descreve um perfil do aluno dividindo o entendimento do jovem e do adulto, e depois acresce a este conceito o termo "maduro". O jovem aluno seria aquele que apresenta um grau de conhecimento adquirido na experiência anterior escolar ou da vida. Tem este jovem ideia de seguir com estudos e se preparar ao mercado de trabalho ao qual já está inserido ou deseja inserir-se.

A autora segue explicando o que entende por “jovem maduro”. Aquele também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Já para o aluno adulto que também já chega à escola com um conjunto de saberes acumulados ao longo da vida, e o que pretende é aprender com objetivos voltados a aumentar salário para sustento da família. Este público estudantil, provavelmente não espera ansioso pelo intervalo para correr ou brincar, não se interessa por ouvir historinhas, participar de jogos lúdicos ou aprender desenhando. Para eles, cada dia é sinônimo de luta, aprendizagem e conquista.

O “adulto maduro” segundo Alvares (2006) apresenta em média idade acima de 30 anos, tem filhos e netos, e alguns estão perto de aposentar, mas ainda em busca de qualificação para o mercado.

Mesmo na tentativa de separá-los com denominações, os dois termos são unificados quando tratados genericamente do problema da necessidade de ter um perfil destes alunos para subsidiar propostas de ensino adequadas a eles, ou seja, são aqueles que não puderam frequentar a escola na idade regular, e que somente adquiriram esta possibilidade depois de adulto, bem como já possuem conhecimento prático que deve ser valorizado no implemento de novos conhecimentos.

Sobre o tema da idade regular, Alvares (2006) critica esta situação pois entende que acaba por legitimar uma idade correta para cada ciclo da escolarização e traz embutida uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, durante as faixas etárias validadas pelo sistema educacional.

Onde estava este aluno na idade regular escolar? Quais os motivos que levaram ou não levaram este aluno à escola? Quais as razões que trazem estes adultos de volta à escola?

Na tentativa de responder esta questão, Haddad (1992 apud, ZANETTI, 2009) considera que são as consequências dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

Neste mesmo sentido, Oliveira (1999) defende que o tema de “educação de pessoas jovens e adultos” deve ser visto não somente sob o prisma da faixa etária, mas também num contexto cultural de um grupo com diversidade homogênea entre si, mas heterogênea em comparação com os demais.

Quanto ao fato da necessidade de estabelecer um perfil, há de se observar a orientação de Arroyo (2001) em não incluir somente as características da faixa etária que os identifica ou porque não estiveram na escola na idade esperada, mas de onde vem qual a real necessidade de aprendizagem para estabelecer um currículo e material didático pensado para um tipo de aluno que já passou o dia, cerca de 8 horas trabalhando, e que se for passar mais 4 horas estudando ele acabará por desistir.

Esta preocupação também alertada por Rodrigues (2009) quanto a importância de se construir um ensino diferenciado do regular, porque as condições específicas do aluno que participa das aulas da EJA é o aluno adulto que trabalha no mínimo oito horas diárias, e que teve pouco tempo para permanecer na escola quando deveria estar, na idade adequada, segundo a Lei.

Congrega esta mesma opinião, Alvares (2006) que defende que esses homens e mulheres são, em sua expressiva maioria, pessoas de baixo poder aquisitivo, trabalhadores e afro-descendentes.

Segue com suas concepções acerca do perfil deste público, indicando que nos centros urbanos, as escolas de Ensino Médio da EJA reúnem muitos estudantes migrantes do campo e de cidades do interior dos estados, além de uma expressiva parcela de jovens residentes nas periferias dessas grandes cidades.

Alvares (2006) opina que conforme suas pesquisas constataram que em uma mesma turma convivem mulatos, negros, brancos, indígenas, compondo diversificadas combinações fisionômicas, homens e mulheres com belezas peculiares, não só nas aparências, mas também nos costumes, nos modos de ser, nos tempos de vida, nos traços culturais, nas preferências culinárias ou musicais; enfim, na EJA urbana é onde se avizinha gente da periferia com gente do sertão, compondo belos quadros da pluralidade cultural do nosso país.

Oliveira (1999) descreve algumas condições que impedem o crescimento desta classe com relação ao estudo. O primeiro já exposto acima seria o descompasso do currículo, grade, método, horário de aula como fatores impeditivos da adequação deste jovem e adulto analfabeto a se escolarizar; outro

fator inibidor seria o fato de não saberem se adequar às regras da escola como ter um lugar na carteira, ter um professor (que manda) enquanto segue as orientações, e também o fato de pensar que será um adulto em meio a várias crianças.

Para este autor, refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. O autor apresenta um perfil dos sujeitos da EJA, constituídos em dois subgrupos distintos ("jovens" e o de "adultos"), tais grupos se definem como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de "não-crianças", de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas "populares" da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

Sobre a realidade que podemos encontrar em sala de aula da EJA, a professora Gahyva et al. (2008) coordenou um estudo que resultou nos seguintes resultados: o objeto foram 50 alunos da 1ª fase da EJA, no qual constataram que 76% eram do sexo feminino, 46% com idade predominante de 21 a 30 anos, sendo destes 44% casados e com mais de dois filhos. Quanto ao aspecto econômico, 38% dos alunos com idade entre 18 a 20 anos ainda não trabalham por falta de qualificação, e os que já trabalham atendem a demanda de mão de obra como domésticos (10%), funcionários públicos (8%) segurança (8%) e outros. A renda dos que trabalham predominam entre 1 a 2 salário mínimos (38%). Segundo as pesquisadoras, 54% dos entrevistados pretendem seguir nos estudos rumo a uma faculdade.

Seguindo todas as tendências exploratórias já descritas anteriormente quanto ao perfil do aluno da EJA, as autoras Castro e Amorim (2009) através de uma pesquisa desenvolvida em um CEJA de Mato Grosso, em 2008 constataram que os alunos do período vespertino apresentaram uma realidade calcada nos seguintes dados de 114 alunos: uma maioria de (70%) do sexo feminino e (30%) do sexo masculino. Destes, quanto à faixa etária apresentam uma variedade entre 17 a 27 anos em (53%). Quanto a raça, se auto intitulam (65%) pardos e brancos.

A maioria do sexo feminino, com renda familiar de até dois salários mínimos, oriundos de bairros distintos da cidade e o principal motivo para retorno à escola foi para adequação ao mercado de trabalho com (41%).

Sobre a razão do retorno à escola, Alvares (2006) descreve em sua obra que tanto para o jovem, quanto para o mais experiente, uma forte razão para a procura pela educação formal é a busca por um reconhecimento social. Para o adulto, o letramento constitui um valor e dominar o conhecimento veiculado pela escola torna-se uma forma de sentir-se incluído socialmente.

Os resultados da professora Gahyva et al. (2008) constatou ainda que ao questionar sobre o porque voltou a estudar, (62%) dos entrevistados responderam que a escolaridade “abre novas portas para o trabalho”.

Em resumo da questão da importância de se estabelecer um perfil deste alunado está na prática do ensino da EJA, que deve dar valor à “aprendizagem histórica”, uma vez que, os alunos que ela ocorre, em destaque aos adultos analfabetos, sem desconsiderar os jovens, trazem a sua história de vida que se configura como o resultado das experiências que acumularam em suas vidas. (RODRIGUES, 2009).

Após estas breves considerações das concepções e um perfil do aluno da EJA, importante também destacar o sobre o professor e a metodologia da EJA. Se este aluno voltou à escola ou se está pela primeira vez, é porque surgiu a união da oportunidade com a necessidade. Partindo deste princípio, cabe agora ao professor saber mantê-lo nesta situação de interesse e satisfação com o aprendizado que veio buscar.

Por isso, ao professor da EJA, também se faz necessário um aprendizado. Aprender a ensinar àqueles que já sabem. A LDB/96 tratou desta responsabilidade do ato de educar no artigo 13, ao determinar que os docentes da EJA, deverão participar da proposta pedagógica, cumprir plano de trabalho e zelar pelo aprendizado do aluno.

Quanto ao perfil deste professor ainda segundo Arroyo (2001) está e deve estar por se formar sempre. Por isso o destaque final desta questão de quem é ou qual é o perfil do professor da EJA, exige mais um quesito: a formação contínua, formação perene seguindo, a flexibilidade, nuances e dinamismo que se exige para esta função. É aquele que mantém uma perspectiva emancipadora e libertadora nos moldes de Paulo Freire.

Quanto à importância da ação docente “libertadora e emancipadora” frente ao alunado da EJA, Luckesi reforça (1994, apud Rodrigues, 2009) que esta ação docente só terá sentido se o professor atentar para o seguinte princípio da prática docente: estar interessado que o aluno aprenda se desenvolva individual e coletivamente.

No mesmo sentido, quanto à ação docente, Ribeiro (2002, apud Rodrigues, 2009) destaca que quando se fala em Educação de Adultos, é importante levar em consideração: o desejo de aprender; a prontidão para a aprendizagem; a aprendizagem relacionada com situações reais; a experiência versus a aprendizagem e o feedback. Segundo a autora, existem formas de ação metodológicas mais indicadas para a EJA como diálogo, flexibilidade, utilização de métodos e técnicas participativas.

Ao pensarmos em um perfil em relação ao professor da EJA, a obra de Alvares (2006) traça uma relação direta que existe entre professor e aluno neste segmento, interligados a condição de que ambos exercem função de trabalhadores. Penso que pretendeu em sua obra destacar o fato de o professor visto pela criança é o adulto que ensina, sabe tudo e muitas vezes, substitui o educar que a família se omite em dar. Enquanto o aluno adulto deve ou deveria ver o professor como outro adulto, sem hierarquia de saberes.

Alvares (2006) destaca ainda em seu texto a evidência de que tanto educador quanto educando sejam trabalhadores, imprime uma sólida unidade entre trabalho e educação à EJA, mais forte do que em qualquer outro segmento educativo. Diante desta seqüência de pensamento argumenta ainda que esta relação consiste em um princípio pedagógico essencial na Educação de Jovens e Adultos: “ela trata de uma educação entre iguais.”

Nesta condição de que professor deve se colocar em igualdade, urge lembrar que para esta condição se aplique, deve abrir mão da condição da autoridade muitas vezes exercida quando no trato com crianças. Não se pode imaginar um professor repreendendo um adulto, seja ele adulto jovem ou maduro. Então o que se coloca parafraseando Paulo Freire: a *boniteza* e a *amorosidade*, na educação, são dois atributos que andam de mãos dadas.

Quanto à metodologia, Pinto (2007) destaca a importância de o educador respeitar os conhecimentos já construídos pelo aluno adulto, e considerar

que o aluno adulto é um membro atuante da sociedade e deve ser instruído para que possa deixar de ser uma peça fora do contexto e passe a integrar a comunidade integralmente.

O autor coloca a questão: o que o adulto iletrado necessita aprender? E ao questionar, responde afirmando que o adulto necessita aprender os elementos básicos como as letras, a escrita e os cálculos. Mas este novo e indispensável saber só tem validade se for efetuado com objetivo de que o aluno possa utilizá-lo em sua vida diária.

Sobre o tema do método de ensino, também é uma preocupação de Alvares (2006) que alerta o fato de que estabelecer as devidas distinções metodológicas é crucial para a EJA, porque se atendermos à especificidade dos jovens e adultos por meio de práticas que respeitem e valorizem a sua experiência de vida, que resgatem a importância de sua biografia, que afirmem sua identidade, poderemos assegurar o acolhimento necessário à sua volta aos estudos e possibilitar uma ampliação de sua convivência com a produção e a circulação de conhecimento, preparando-os para interagir com as mais variadas formas de pensamento.

3.4 Paulo Freire e sua Contribuição ao EJA.

Quando nos referimos à contribuição de Paulo Freire ao EJA, na verdade deveríamos estar falando da própria formação da EJA, sua constituição, estruturação e existência pelas mãos do mestre Paulo Freire. Nascido no Recife, desde jovem preocupou-se com a situação da educação não direcionada aos menos favorecidos da população.

Seu trabalho concentrou-se em atender quem não tinha acesso a escola, e assim desenvolveu um método de alfabetização com ajuda da Igreja Católica onde atendia a um público constituído desde a infância a adultos, sem escolarização. Ao desenvolver este programa de alfabetização, também criou método de ensino destinado especialmente ao atendimento dos interesses desta classe.

Podemos afirmar que não houve uma contribuição, mas todo um conjunto de contribuições de Freire para a existência da educação popular a começar pelo claro e inequívoco repúdio à educação bancária, transmissora e

repetidora de conhecimentos, à criação de um método de ensino eficaz baseado em pilares do diálogo, valorização do conhecimento preexistente do aluno, realização de ensino para realidade e ensino baseado na palavra “mundo” como fonte geradora desta relação.

Freire, sempre defendeu a importância de se construir um método diferenciado do tradicional puramente teórico, criou técnicas de ensino como ação em grupo, mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas. Foi assim que surgiu o "Sistema Paulo Freire", que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e da não-formal.²⁰

Haddad e Di Pierro (2000 apud Telles- s/d) aduzem que, “tudo começou”, no hoje denominado Período das Luzes da Educação de Adultos - EDA, que compreende os anos de 1959-1964, marcado pelo Congresso de EDA (1958) que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta.

Na vida política, com a derrubada do Governo Federal pelas forças militares brasileiras, em 1964, Freire foi encarcerado duas vezes por causa de seu "método subversivo". Em sua andarilhagem pelo mundo, deixou sua contribuição ao governo do Chile, Estados Unidos, Suíça, Moçambique, entre outros.

Na década de 1980, num processo lento de redemocratização da política nacional do Brasil, Freire volta de seu longo exílio e, em 1988, assume como Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Dentre as prioridades que nortearam o programa de educação estava a “Educação de Jovens e Adultos”. Em 1989, uma comissão do movimento popular já estava entregando oficialmente um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos dando origem ao MOVA-SP: uma proposta de participação popular e ação cultural na organização de um amplo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Este projeto visava assegurar aos jovens e adultos não escolarizados da cidade de São Paulo, o direito à alfabetização e à continuidade do processo educativo. O público alvo eram aqueles que de alguma forma fazem parte da massa em situação de miséria social, das precárias condições de vida da maioria da população e nos resultados do sistema público regular de

²⁰ Dicionário Wikipédia. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire> acesso em nov.2009.

ensino, não existindo uma discussão consistente sobre qual educação é necessária a esse segmento excluído do sistema escolar. (TELLES, s/d).

Podemos dizer sobre o método Paulo Freire, que este centra-se no potencial humano, prega alternativas libertadoras na interação de transformação social, reconhece a pluralidade de experiências que o educando jovem/adulto traz de sua vida, e a importância da articulação desta vivência com os estudos.

Toda a obra de Freire tem, por objetivo precípuo, atender membros da sociedade reprimida, oprimida e excluída como os habitantes da zona rural, agricultores, índios, negros, pobres de periferia e claro, aqueles jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar escola à época regimentar. A esta educação deu-se nome de educação popular.

Dentre suas obras com maior destaque estão a “Pedagogia da Autonomia” e do “Oprimido”. A intensa defesa contra educação depositária ou bancária, em troca de um conhecimento dinâmico e participativo, de forma a estimular no adulto a responsabilidade social, valorização do saber popular, que é o saber de senso comum do trabalhador no contexto de sua realidade através do diálogo.

Quando defende uma educação, um ensino consciente, livre, crítico e reflexivo, que atenda o aluno no contexto de sua vida de forma a entrelaçar os conhecimentos formais e os pessoais, este ensino depende de atitudes e métodos de ensino que o professor deve assumir com responsabilidade, autonomia, igualdade e diálogo. Para Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Para escolher um método, uma dinâmica de ensino, o material de aula, o professor antes de tudo, precisa conhecer seu aluno, seus limites e expectativas. Assim que para atingir estes objetivos, o professor deve insistir no aprendizado de saberes necessários para tornar-se íntimo da realidade deste aluno.

Uma de suas contribuições da década de 60 foi a construção de um conceito para educação no qual afirmou ser esta, um processo global e integrado de formação técnica e profissional do adulto em sua forma inicial e no desenvolvimento

contínuo. Seu método de educação para adultos é única por constituir-se de questões críticas com respeito às diferenças sociais, justiça social e à transformação social.

Seu pensamento sempre foi na direção do diálogo e composição de interesses, no reconhecimento da realidade que cerca o educando, a ponto de que este possa perceber que é impossível fazer educação de jovens e adultos com a escola e educadores pensando apenas os procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados descontextualizados do grupo que o compõem. Assim quanto ao material propõe que este seja produzido a partir do mundo do saber do educando e não do educador.

A concepção de educação que Freire construiu é que esta, não pode ser concebida sozinha, deve ser um ato coletivo, solidário e de amor. Uma constante troca de conhecimento e não de transmissão de conhecimento. Partindo destes pressupostos educacionais, seus objetivos, os saberes docentes e o método foram elaborados com intuito de atender distintas capacidades de ação e trabalho.

O autor destaca em suas obras, que quando se trabalha com o “adulto”, este ser já tem um sistema de raciocínio elaborado para si, então cabe ao educador conhecer este aluno, que produz idéias, se expressa oralmente, e conduzi-lo gradativamente ao campo do conhecimento. Campo este que define o padrão médio do saber da sua sociedade de forma que possa superar a necessidade de aprendizado dos elementos básicos do saber letrado e consiga a inserção da sociedade.

Nas teorias de ensino de Freire, este sempre reforça o fato de que seu método nada mais é do que a realização do ensino real, voltado ao interessado que busca este “aprender”. Por isso o docente que realiza a prática educativa para este público “não pode esquecer jamais de que eles não são crianças, apenas não conhecem este saber formal, mas por lado, possuem um saber adquirido em situação de trabalho e de vida e que este saber deve ser valorizado”. (BRANDÃO, 2008, p. 264).

Assim como Freire e Pinto (2007) defende que não se pode cometer o equívoco de infantilizar este adulto. Este equívoco é fruto de uma concepção ingênua de educação de adultos derivada do que podemos chamar “visão

regressiva” que considera o adulto não alfabetizado como uma criança que “cessou de desenvolver-se culturalmente”.

Freire reforça a ideia de que o educador deve estar em constante busca pelo saber ensinar e aprender.

A re-educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso político pedagógico Freiriano, cuja preocupação central é com a formação profissional e com compromisso sócio-político desse educador, ser inacabado. (FORSTER, 2008 p.159).

4 SABERES, COMPETÊNCIAS, FUNÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DE ENSINO.

O professor do século XXI é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia. A função do bom professor do século XXI não é apenas a de ensinar, mas de levar seus alunos ao reino da contemplação do saber. (MARTINS, 2009).

Neste item vamos abordar sobre o tema dos saberes necessários ao professor no exercício da sua função docente.

Sobre o tema dos saberes docentes, Rezende (2004, p.74) afirma que:

Pode-se dizer sobre 'saberes': que é uma rede, entrelaçada de sentidos para diferentes sujeitos; são diálogos reconstruídos; a religiosidade; a crença; o relacionamento profissional; as relações entre os sujeitos que partilham o mesmo espaço; a mesma profissão; os valores; a (re) construção dos significados aprendidos com o conhecimento da educação escolar e das outras ciências que compõem o conhecimento científico.

Ao longo deste item faremos uma breve exposição teórica dos saberes, competências, função docente, conceitos de bom professor e avaliação do corpo docente, como uma fase preparatória de entendimento dos resultados desta pesquisa que descreve com base nas entrevistas com os professores bem avaliados como eles aprenderam a ser bom professor na EJA.

4.1 Quais saberes e competências devem apresentar o bom professor na sua função docente?

Primeiramente nos urge questionar qual a função docente e depois o que se pode considerar como 'bom professor' conceitualmente, e em seguida tecer considerações sobre quais saberes são necessários à prática docente.

Segundo Roldão (2007) é importante destacar a função do professor e a relação com sua ação em que determina ser a especificidade da ação do professor sua própria ação de ensinar.

Como saber quem é, ou o que faz o bom professor?

O bom professor pode-se dizer que antes de tudo é aquele que ensina, e para saber ensinar necessita de um conjunto de ferramentas, que são chamadas de saberes e competências que auxiliam no desenvolver das habilidades docentes

profissionais no seu cotidiano. Para ser considerado bom professor, este deve ser polivalente, ter habilidades de boa comunicação, oralidade, gesticulação e outras habilidades.

Podemos afirmar que o bom professor é também aquele que é boa pessoa? Estes dois conceitos são equivalentes? Segundo Mac Neil y Pophan, (1973, p. 219, apud LANDSHEERE, 1980, p.123):

Eses dos conceptos no se puede separar, están juntos. No se puede hacer confusión entre la buena persona (la persona humana) y lo buen enseñante (persona pública), pues de allí deriva un equívoco y esto tiene explicación en el hecho de que el concepto de educación es inseparable de la idea de progreso cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Y nos repele a idea de que progreso de la educación puede ser atribuible a una persona perversa.

Perrenoud (2002) contribui para a definição de bom professor, propondo a necessidade da construção de uma família de competências para o exercício da docência com profissionalidade.

Entende que estas aptidões são necessárias para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltipla, recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2002, p.19).

Segundo Nóvoa (1995) os bons profissionais devem saber utilizar um conjunto de habilidades que não dependem da lógica, mas, sim, das manifestações de talento, vocação, sagacidade e intuição. É todo um conjunto de capacidades necessárias ao exercício da função docente.

Para Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) sobre o fato de definir o *bom professor*, diz que “a simples menção de que um determinado professor é excelente significa que os demais não são excelentes ou tão bons.” Defendem que o próprio conceito de “bom professor” é muito vago, e os critérios variam muito, indo desde o domínio do conteúdo e estímulo à aprendizagem, passando pela capacidade de reter a atenção e o interesse dos alunos e chegando até a capacidade do professor de se comunicar com os alunos.

Partindo da premissa dos resultados de sua análise, Barbosa Sobrinho (2009), afirma que:

O bom professor é aquele que se envolve no processo ensino aprendizagem de forma a privilegiar a investigação e reflexão, e que para ser bom não basta um simples ato, mas um caminho a ser trilhado e

conquistado dia-a-dia, e que este professor deve estar sempre em construção.

Pimenta (1997, p. 38) no mesmo sentido se manifesta dizendo que:

O “bom professor”, não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, o “bom professor” é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

Com relação a estabelecer um perfil docente, Debesse y Mialaret (1980, p.85), disseram que :

La expresión “perfil” de la profesión del educador es ambigua.No será posible trazar un único perfil, pues educador es un término muy general y siempre si podrá poner otro más actual, según el punto de vista de quién evalúa.

Morales (1977 apud TEIXEIRA, 2005b) delineou o perfil do bom professor, obtido através de pesquisa que "destruiu o mito de que se desconhece a natureza do bom ensino ou de que esta é demasiado sutil para ser compreendida".

Também sobre a qualificação técnica ou intelectual, podemos citar os resultados da pesquisadora Mellin (2009) com o título: “Características de um Bom Professor”. Nesta pesquisa obteve os seguintes resultados: que as características do professor estão muito ligadas à sua personalidade e ao seu caráter e estas características são também individuais e dependem da situação e da matéria. Os alunos indicaram ainda que para ser bom professor é necessário antes de tudo conhecer bem a matéria, tratar os alunos como indivíduos e ser amigável, ser criativo, entusiasta e inovador no preparo das aulas, serem exigente e manter a disciplina, e manter-se dentro dos limites do objetivo.

Cunha (1992, p. 67) sobre o bom professor e seu reconhecimento por parte do aluno depende muito da realidade de vida deste aluno avaliador.

A escolha do bom professor pelo aluno, é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos -sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais.Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências.

Para terminar esta pequena contribuição do caminho a ser seguido ou trilhado em direção ao status de bom professor importante destacar o entendimento de Fullan e Hargreaves (2000, p.35) para ser bom professor é necessário:

Aplicação de habilidades, sabedoria e experiência acumuladas às circunstâncias específicas e variáveis da sala de aula que define muito do profissionalismo do professor-a capacidade que ele tem para fazer julgamento conscientes e informados no ambiente de mudanças rápidas da sala de aula.

Landsheere, (1980, p.125) sobre o bom professor elabora e responde a seguinte questão:

¿Quién és un buen enseñante? Es aquel que suscita en sus alumnos la mayor cantidad de aprendizaje de la mayor calidad. Puede trabajar y ejercer su función de forma a se dedicar al desarrollo de la personalidad concediendo gran importancia a lo afectivo del estudiante, es flexible y amistoso, o preocuparse con la inteligencia de sus alumnos, con programa detallado, bien como ser creador, profesional, inteligentes y estimulativo. No se puede ser buen profesor en absoluto, pues depende de la situación y de los Estudiantes. Ser Bueno em todos casos, es algo excepcional.

Sobre os saberes docentes, Berger e Luckmann (1998) colocam três aspectos que devem ser observados: a realidade da vida cotidiana, a interação social e a linguagem e conhecimento da vida cotidiana. Dentre estas três destaca que a realidade da vida cotidiana tem maior destaque sobre as demais em função do 'aqui e agora'.

Mas as três dimensões abarcam situações de aprendizagem de saberes de todas as formas partilhadas com seus pares, alunos, família e sociedade. Estes saberes são apreendidos no cotidiano, na relação e interação com os sujeitos, na vida social e na própria necessidade de comunicação diária do indivíduo em sua vida.

Pimenta (2007) defende que os saberes para ensinar, ou saberes da docência, são constituídos por três categorias: "os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (formação específica) e, os saberes pedagógicos".

O professor, para ser bom professor, deve possuir não somente um saber, mas um conjunto de saberes, que serão adquiridos ao longo de sua formação como indivíduo, no grupo familiar, com seus valores morais e sociais, e a estes valores serão acrescentados outros oriunda da formação teórica formal.

Tardif (2002, p.37) esclarece que a prática docente não é apenas um objeto de saber das Ciências da educação, mas também uma atividade que mobiliza diversos saberes que ele nomeia de saberes pedagógicos:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Com respeito a saberes pedagógicos, Zabala (1998, p.92) destaca o saber planejar: o planejamento seria um ponto de partida para o ato de ensinar e este deve conter uma previsão de flexibilidade, contar com a contribuição dos conhecimentos dos alunos, estabelecer metas e formas de avaliação.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) completam defendendo que:

O saber é composto por outros saberes, não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, que são os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*.

Sobre os saberes profissionais Tardif (2002, p. 36) entende ser aquele que implica em um processo de aprendizagem e de formação sistematizado e complexo. (...) “é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professor”.

Os saberes disciplinares são:

Os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2002, p.38).

Para os saberes curriculares, há de se tomar ciência de que são considerados essenciais para formação dos sujeitos que procuram educação escolar. Tardif (2002, p.38) sobre estes saberes aduz que:

Correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Os saberes experienciais sobre a ótica deste autor estão ligados ao “eu profissional” e de sua representação do saber ensinar. Cita entre outras características deste saber que este está ligado às funções próprias do professor, que é um saber prático oriundas de situações do cotidiano, é interativo, plural, evolutivo e dinâmico.

Como já mencionado anteriormente, Berger e Luckmann (1998) valorizam o saber apreendido na observação das relações da vida cotidiana e suas interações com o espaço como uma das fontes dos saberes essenciais a função docente.

Schön (2000, p.39) acrescenta a esta fonte de saberes, “a reflexão-nação: Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo que eles habitam”.

Para Cunha (1988, p.16) os saberes estão relacionados com o conceito de competência. Percebe-se a determinação da autora em não conceituar, fechar o pensamento sobre o que seja competência docente. Todavia, a autora visualiza a competência de maneira contundente quando diz que: “... o conceito de competência é multidimensional, dependendo do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem de base ao ajuizamento desta competência”.

Para podermos tentar definir elementos componentes da competência iniciaremos pelo elemento dos valores sociais e dos sujeitos da relação em sala de aula.

Os valores sociais dizem respeito de um paradigma criado em dado momento da sociedade, paradigma resultante de uma ideologia dominante ou repassada por um grupo socialmente hegemônico. Sob aspecto da competência técnica, esta tem relação com a condição básica de conhecimento da matéria pelo professor, e de suas conseqüentes habilidades para organizar suas aulas (CUNHA, 1988, p.16).

Uma obra que não poderia deixar de ser citada neste contexto é da pesquisadora Grillo (2001 apud NUNES; HELFER, 2009), que sobre a docência tece a seguinte consideração:

Considera que a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

A partir destas considerações, Grillo (2001 apud NUNES; HELFER, 2009), propõe que a docência seja estudada sob a ótica de quatro dimensões:

Dimensão pessoal que envolve a identidade do professor, sua maneira de se relacionar com o grupo; a **Dimensão prática** expressa nas habilidades técnicas no desenvolvimento da organização do material de aula; **Dimensão conhecimento profissional** que refere-se ao conhecimento necessário ao professor para realizar o ensino e **Dimensão contextual** que trata da capacidade de trazer para o espaço da sala de aula a realidade contextual na formação cidadã.

Para Lowman (2004) as dimensões de ensino, devem ser distribuídas conforme já descrito anteriormente nas dimensões: **intelectual e interpessoal**.

4.2 Formação e Desenvolvimento dos Saberes e Competências Docentes.

Já tecemos considerações acerca da função docente e dos conceitos do bom professor, bem como sobre o que se pode entender por saberes e competências docentes.

Para entender a dimensão do tema, faremos breves considerações sobre a formação e desenvolvimento dos saberes e da prática do ensinar ao longo da história no Brasil, e em seguida apresentar as idéias teóricas sobre onde e como o professor pode e deve buscar esses o conhecimento e formação destes saberes para realização de forma eficaz da sua função docente para ser considerado bom professor.

Hoje, as transformações sociais são mais dinâmicas decorrentes da sociedade tecnologizada que vivemos. Surgem a cada dia novas necessidades advindas de novos conceitos, de novas tecnologias, sejam elas na esfera econômica, social, político e educacional, o que justifica a necessidade de mais informações de como viver com estes novos conceitos e estarmos preparados para nos adaptarmos a estas novas necessidades.

Com relação a estas intensas mudanças, há também a necessidade de professores aptos a ensinar dentro deste contexto. Zabala (1998, p.51) defende que “a busca do modelo único, do método ideal que substitui o modelo único tradicional

não tem nenhum sentido. A resposta não pode se reduzir a simples determinações gerais”.

Podemos dizer que cada indivíduo tem suas fontes de aprendizado, mas a principal, ainda é a escola, portanto esta aprendizagem vem do professor. São os professores que preparam novos professores. Logo, para ser professor, o caminho que (por lógica) se indica é inicialmente a formação ou licenciatura, seguindo formação na pós-graduação e cursos de atualização ou capacitação.

Mas será esta a mesma opinião dos professores bem avaliados quanto ao seu desempenho docente na EJA? Será que eles atribuem seu bom resultado na avaliação à sua formação teórica ou atribuem este resultado à sua prática cotidiana? Onde e como seus saberes foram constituídos?

Neste momento precisamos formar professor para o séc. XXI voltados à reflexão crítica de sua ação e preparados a ensinar esta atitude a seus alunos que possivelmente serão (em parte) novos e futuros professores. É o tempo da valorização da ação.

Mas esta valorização da ação, do pensar e do agir do professor e os reflexos advindos de sua ação sobre o aluno nem sempre foi prioridade.

Reverendo um pouco da história da educação no Brasil quanto ao papel do professor e sua formação docente, podemos verificar que os conceitos, objetivos se alteram seguindo um conjunto de interesses políticos.

Sobre o ponto de vista histórico da educação no Brasil, Monteiro e Pinheiro (2008) descrevem que no período Brasil Colônia, o ideal de educação era catequização, e a função de professor era exercida pelos jesuítas. Estes instituíram regras de horário, programa e conteúdo de aula. A função desse professor (monge) era realizar ensino com base na repetição e memorização de conteúdo cristão. Quanto às suas competências para ensinar, à época ninguém discutia, afinal os sacerdotes eram representantes de Deus.

Portanto neste período não havia uma preocupação com o processo de formação do professor, tampouco uma formação específica para esta função.

Também no período Imperial, a corte tampouco vislumbrou importância para o estudo de massa popular, pois tinha receio de perder o controle sobre eles. Mas em contrapartida, necessitava desta mesma massa popular mais qualificada para o mercado de trabalho, campo de interesse dos monarcas.

Neste período a preparação do professor podia ser mínima. Para sanar parte do problema da qualificação desta mão de obra braçal, mas sem perder o controle sobre ela, constituiu-se os primeiros mestres (professores) formados em nosso país: os soldados.

Estes aprenderam o método Lancasteriano, primeiro método pedagógico cujo objetivo era manter ordem e disciplina, e que tinha por professores os próprios soldados.

Sobre o tema da formação dos saberes, portanto neste período, Bastos (2005, p. 34) destaca que no período imperial, segundo o método Lancaster de ensino:

Para a função de professor não era necessário formação específica, porque estes exerciam uma função restrita, sem contato direto com os alunos. O trabalho era reduzido “a inspeção”, ou seja, apenas vigiavam e administravam, tornando-se missionários da moral e da verdade. Quem regia as classes eram os monitores, alunos com melhor desempenho, treinados pelos professores para manter a ordem e disciplina e repetir as ordens dos professores.

No período republicano, a escola primária pública torna-se indispensável, com instrução voltada ao caráter cívico, moral e social. Aqui o professor começa a ser reconhecido um agente de transformação e por isso necessita de uma formação específica para exercer o cargo.

Para Monteiro e Pinheiro (2008):

A importância da exigência de uma formação do professor para a prática docente torna a profissão especial, já que ela passa a se distinguir de outras profissões e toma para si especificidades únicas. A formação passa a ser critério precípuo para o ingresso na carreira.

Os autores Monteiro e Pinheiro (2008) sintetizam a função do “bom” professor no contexto histórico sendo inicialmente, no Período Colonial, aquele que estava vinculado a predições morais, enquanto no Período Republicano essa ideia “bom”, estava vinculado ao conhecimento do professor. A educação ganha caráter civilizatório mais determinante e passa a exigir bases científicas para profissionalização dos professores.

Roldão (2007) destaca que:

Até finais da primeira metade do sec.XX era socialmente justificada a associação da idéia de ensinar com a de passar conhecimento, de 'professar' o conhecimento, o saber e de torná-lo público, de lê-lo para outros que não o possuíam. Já na sociedade atual, a função de ensinar é caracterizada pela dupla figura da dupla transitividade e pelo lugar da mediação. Ensinar configura-se assim como a especificidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Para Cunha (1995), Neste processo profissionalizante do ensinar foi adotada a teoria de John Dewey e com ele o escolanovismo.

A concepção de escolanovismo tornou-se sinônimo de psicologismo, em que a criança tinha autonomia e a ação educativa era voltada para o individual e não aos interesses do coletivo. Assim, aplicaram à escola nova um rótulo inadequado, insuficiente e superficial, distorcendo as formulações originais dos primeiros teóricos escolanovistas.

Schön (2000, p.25) resgatando as idéias de Dewey defende o fato de que o professor necessita fundamentar seu trabalho através do fazer, mediante prática, ligada à ação. "E este conhecimento é tácito, não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir":

Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (SCHÖN, 2000, p.25).

Já Contreras (2002) defende que esta ação reflexiva deve ser realizada em coletividade ou não terá suficiente valor, e que se esta reflexão dos professores for deixada apenas para eles mesmos, provavelmente não conseguirão ampliar seus limites e que a educação de hoje não se realiza com palavras, e sim com ação.

Roldão (2007) faz as seguintes considerações:

Primeiramente o ato de ensinar tinha uma postura mais tradicional e predominava a função do professor transmissivo de saberes disciplinares, e com uma leitura mais pedagógica e atual é necessário um vasto campo de saberes, entre eles os disciplinares. Hoje a função específica do ensinar, já não pode ser definida pela simples passagem do saber, não por razão ideológica ou apenas por opção pedagógica, mas por razão sócio histórico.

Para Lima (2007, p.30) o debate da "Formação de Professores", representa um dos eixos de referência das preocupações no campo educacional. A eles é atribuída uma hiper-responsabilidade pela prática pedagógica e pela

qualidade de ensino, bem como o papel de melhorar a aprendizagem. Esta melhoria sempre lembrada quando as avaliações da aprendizagem dos alunos apresentam resultados abaixo do desejável, posto que estes resultados sejam imputados em particular ao professor e à sua prática.

E, segundo Freire, (1996, p.73) destacando a importância da responsabilidade do professor quanto a seus atos em sala de aula diz que:

A responsabilidade do professor é sempre grande. Sua presença na sala e de tal maneira exemplar que nenhum professor escapa ao juízo que dele fazem os alunos. Seja quem for o professor: autoritário, sério, incompetente, irresponsável, licencioso, mal amado, com raiva do mundo, burocrático, frio, amoroso (...) nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

De fato a educação hoje com relação ao papel do professor destaca que este deve agir com responsabilidade, ética e competência. Estas determinações são de ordem legal advinda da LDB/96, em que existe a previsão de conceitos e princípios aos quais devem estar atentos os professores na preparação do exercício da função de professor, de forma a poder garantir um ensino eficaz.

Para Teixeira (2005a), analisar as bases legais da LDB/96 traz um norte de como o professor deve seguir em sua função docente observando alguns princípios. Ao analisar alguns destes princípios, verificamos que o “Princípio da Liberdade de Aprender” está previsto art. 3º inc.II, LDB e diz respeito a que cabe ao educador. Uma de suas tarefas é justamente, no âmbito da instituição escolar, ensinar a aprender respeitando a liberdade de aprender.

Outro princípio analisado é o “Princípio da Garantia de Padrões Mínimos de Qualidade de Ensino” previsto no art. 4º inc.IX, determinado que a responsabilidade do ensino não seja só do poder público, mas também dos pais e da sociedade em contribuir para uma educação de qualidade (TEIXEIRA, 2005a).

Com relação ao cumprimento deste princípio, cabe ao professor fazer a ponte entre os interesses deste aluno, os rumos da instituição, o plano pedagógico, o conteúdo programado, os pais e a comunidade escolar de tal forma que o aluno entenda que tudo está interligado.

Aqui cabe unir o entendimento com art. 23 caput, encontra-se o “Princípio da Flexibilidade”, para organização da educação básica que segundo Teixeira (2005a) cabe à escola, a tarefa de patrocinar todas as formas eficazes de

aprendizagem. O que interessa aos pais e agentes educacionais é a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre os princípios, Teixeira (2005a), comenta sobre “Princípio dos Deveres Docentes”, previsto no art.13, inciso III da LDB. Destaca-se aqui o compromisso profissional, ético do educador na sociedade do conhecimento e também sobre o “Princípio da Continuidade do Aprender”, com finalidade de que seja o ensino médio uma oportunidade de trabalho e cidadania do educando (inciso II, art. 35, LDB). Cabe ao professor a orientação ao aluno quanto as suas possibilidades de futuro e necessidades de mercado.

Muito se tem debatido sobre a importância do ensino médio técnico, que o ensino médio regular não consegue suprir a demanda por mão de obra qualificada em setores industriais como informática, mecânica e engenharias elétricas, entre outras. Destacamos aqui a importância de um incentivo sim de seguir os estudos rumo às universidades, mas também valorizar o ensino médio técnico.

Sobre o tema afirma a professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Nora Krawczyk que a tarefa de unir o pensar e o fazer não é cumprida pelo ensino médio público regular.

A situação é pior do que isso. A educação secundária regular não consegue nem mesmo formar o aluno para a universidade. E o País, não precisa somente de pesquisadores, cientistas, mestres e doutores. Necessita também de mão-de-obra técnica e muito qualificada. O que o Ensino Médio normal está longe de alcançar. (KRAWCZYK, 2009).

Já para Martins (2009), quando concluímos a educação básica, devemos ser estimulados a seguir a caminhada rumo à Universidade, instância da educação superior. Lá, somos re-alfabetizados e descobrimos que aprender é um contínuo: aprender é um processo que se dá, inicialmente, no meio escolar, mas perdura, por toda vida, na sociedade.

O importante, não é pender somente para uma das opções e sim dar estas e outras opções ao jovem para que de uma forma ou outra, siga na sua qualificação.

Precisamos sempre estar atentos enquanto professor para reunir informações e transmiti-las aos alunos enquanto informação útil e necessária. Este conhecimento, esta disposição e interesse devem ser estimulados nos professores

como parte essencial do ensino. É o estímulo a seguir os estudos para um futuro melhor.

Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) analisando as principais responsabilidades legais do professor listou as seguintes:

- 1-A primeira é motivar o aluno, estimulando-o a estudar determinada matéria ou conteúdo.
- 2- Orientar os alunos a absorver o conhecimento novo, além do comportamento e da capacidade dele decorrentes.
- 3- Prover conteúdos e material que possam ser completos e que tenham significado aos alunos.
- 4- Proporcionar ao aluno um sentimento de satisfação à medida que o progresso vai ocorrendo ao longo do período de estudo.
- 5- Organizar as experiências de aprendizagem de forma clara e seqüenciada tornando-as visíveis ao aluno, que passa a entendê-las.
- 6- Auxiliar os alunos a definir padrões aceitáveis de desempenho, devendo o professor fornecer os meios e critérios que serão utilizados no exame do desempenho discente em relação aos padrões estabelecidos.
- 7- Estimular cada aluno a estabelecer relações entre a disciplina que está cursando e outros aspectos externos àquela disciplina.

Existe uma precariedade de políticas que envolvem a capacitação de professores para área da EJA. Portanto vê-se que ainda encontramos professores primários lecionando para adultos contrariando a norma de LDB que estabelece no item VIII referente à Formação Docente que o preparo deste profissional deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Enquanto o docente da EJA, não for alvo de políticas de preparação para o ensino que se necessita (diferenciador), deve prosseguir segundo Schon (2000) com sua reflexão-na-ação, o qual define como “sendo um processo onde os professores aprendem a partir da própria análise e interpretação da sua própria atividade em sala de aula”.

Quando nos referimos ao aprendizado em sala de aula, devemos nos reportar ao conceito de *habitus* na acepção de Bordieu. Segundo pesquisadora Silva (2005, p.153):

Além deste conceito é necessário uni-lo a categoria experiência de Thompson, que ao serem vinculados resulta no *modus operandi*, ou seja, a forma que o professor aprende a ser professor. É ao *habitus* professoral que os professores atribuem o aprendizado do ensinar.

Bordieu (1972 apud SILVA, 2005, p.156) demonstrou que a efetividade de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja,

práticas que deixam de ser meros saberes práticos, e configuram um comportamento.

Silva (2005) apoiada nesta teoria, afirma que se aprende para ensinar na prática, e é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral, e este se dá independente da didática específica e se relaciona com metodologia. Concluiu a pesquisadora que a teoria se aprende enquanto se está cursando a formação, e a prática com o exercício direto da função.

Finalizando estas considerações sobre onde e como ocorre a formação e desenvolvimento dos saberes docentes, Roldão (2007) defende que a o problema é mal colocado, pois a formação do professor consiste na complexidade da conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento, e este campo se dá pela reflexão.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica considerações de uma constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teóricas, didáticas e pedagógicas (o que ensinar, como ensinar a que e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo se ligam num único saber integrador situado e contextual – como ensinar aqui e agora-, que se configura como “prática”. (ROLDÃO, 2007).

Se os saberes pedagógicos, técnicos, curriculares e disciplinares são aqueles que aprendemos no processo de formação inicial e continuada, e os saberes da experiência ao longo da carreira docente, parece lógica afirmar que o conjunto destes saberes formam uma parte maior de conhecimentos que possibilitam ao professor exercer sua função docente com profissionalidade, ou seja, exercer a profissão com competência.

Roldão (2007) neste sentido afirma que:

Ao discutir o conhecimento profissional docente e analisar seu peso no desempenho da atividade, necessário a realização da análise da sua natureza e sua complexidade, como a miscigenação de elementos pessoais e profissionais agravados pelo peso da história e multissignificados do ensinar. Acrescente-se ainda as influências de coerentes teóricas diversos, ora de cunho personalista, não directividade, ora orientadas pelo Behaviorismo ou tecnização aliada a questões de formalização da formação para ensinar.

Fullan e Hargreaves (2000, p.34), definem o ensinar de forma mais complexa: “Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote

de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais que isso”.

Destacam também a importância da imediata transformação para os próximos anos relacionados à formação docente.

A grande maioria dos professores terá que se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e perspectivas exigidas pelos reformadores. Em muitos casos desaprender práticas e crenças relacionadas a alunos, e às práticas de ensino aprendizagem que dominaram e dominam grande parte de suas carreiras, para dar lugar a novos saberes frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do ensino. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.34)

Pimenta (2007, p. 29), sintetiza uma idéia de que: “os saberes necessários para ensinar são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial mais a experiência cotidiana”.

Todos nós aprendemos a cada dia, com cada ser que interagimos, a cada momento em que vivenciamos uma nova experiência, seja no sentido formal ou não, e estas aprendizagens são repassadas unidas aos interesses pessoais de quem ensina e de quem aprende.

4.3 Avaliação: Instrumento de Construção Ensino de Qualidade.

Landscheere (1980, p.123) começa um de seus artigos arguindo:

“¿Hay que se evaluar a los enseñantes o a su enseñanza? Anuncia que la pregunta no es ociosa, y que a priori pensamos ser la eficacia lo único que importa ao que desempeña la función, independiente de las características de los rasgos de la personalidad del enseñante.”

Quanto à avaliação aplicada ao desempenho docente, importante destacar breves considerações acerca de como surgiu, quais os conceitos aplicáveis, os objetivos e formas de proceder a esta avaliação, sem perder o foco de sua função. Além de ponderar sempre acerca daqueles a quem melhor poderia realizar estas avaliações e o momento e critérios a serem utilizados e ainda como utilizar os resultados.

Buscando informações sob aspecto histórico-social encontramos os primeiros indícios do uso de avaliação com objetivos de análise de desempenho

aplicado a funcionários em empresas, no período de industrialização e capitalismo, período em que se buscava destacar o índice de metas e resultados de seus empregados e colaboradores.

Uma das primeiras fábricas a aplicar o método foi General Motors em 1918. Um dos “precursores foi Taylor, que desenvolveu pesquisa sobre “avaliação de mérito”; esta avaliação à época, buscava a racionalização do trabalho, estabelecer meta para funcionário e corrigir e/ou melhorar a realização da sua função. Neste período a avaliação tinha por foco atender aos interesses das indústrias e os lucros na economia da empresa.

Para reforçar esta tese sobre a influência da educação na economia Smyth (1990, apud AFONSO, 2002, p.41) cita a argumentação do governo inglês:

Que uma das razões da aplicação da avaliação é para maior controle sobre ensino. Eles assim procedem porque entendem que o controle em relação ao que se passa nas salas de aula baseia-se no pressuposto de que as escolas e os professores podem contribuir para superar o declínio na competitividade das economias capitalistas.

Já no campo da educação, encontramos primeiramente referências de avaliação quanto ao desempenho docente, desde 1980.

Entre alguns países que se destacam neste tema, podemos citar Estados Unidos, Inglaterra, Chile e Portugal. Todos eles, assim como no Brasil, com relação à reforma educacional, o implemento da avaliação de aprendizagem, se justificou como fator propulsor da economia e combate à desigualdade social.

Quanto ao objetivo da avaliação docente, Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) descreve em sua obra aspectos relevantes sobre a contribuição da avaliação para a qualidade ensino e desempenho docente, que proporciona ao docente a demonstração do conceito de sua prática educativa, possibilitando a reflexão e reconstrução da ação pedagógica.

Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) sobre objetivo da avaliação acrescenta que a avaliação se constitui em instrumento poderoso nas mãos do gestor, e que não basta um resultado isolado para tomada de decisão, é necessário que a qualidade e a excelência acadêmica estejam ligadas ao desempenho em sala de aula, às inovações tecnológicas, à aprendizagem do aluno, à produção científica, à orientação aos alunos (mestrado e doutorado) e aos serviços comunitários.

Day (1993, p.97) destaca como uma função da avaliação “o fato do professor ganhar novas perspectivas aumentam seu conhecimento e as suas capacidades naturais de rever o trabalho realizado aumentando sua eficácia e confiança”.

Nevo (1986, apud Afonso, 2002, p.18) constatou que as funções da avaliação mais referidas na literatura, são “as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagens”. Além dessas cita outras tais como:

Uma das funções da avaliação é a melhoria do processo de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização; à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional.

Para Allal (1986, p.176, apud AFONSO, 2002, p.18), as modalidades de avaliação, adotado por um sistema de formação, tem sempre uma função de regulação.

Esta função de regulação significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação por um lado, e as características do sistema de formação por outro. Existe hoje a distinção entre avaliação formativa e normativa, uma com caráter diagnóstico e a outra seletiva.

Pavan e Fernandes (2006) alegam que nesta visão emancipatória, a avaliação é pensada como instrumento de transformação não apenas da qualidade de ensino, mas da qualidade institucional como um todo e, em consequência dos serviços prestados à comunidade, através do aprimoramento constante do ensino, da pesquisa e da extensão, na busca do atendimento de seus anseios.

No sentido de destacar a função da avaliação podemos dizer que a mesma é social.

A função da avaliação é social porque é um instrumento essencial para direcionar o processo da aprendizagem, tendo o cuidado de avaliar de diferentes formas verificando a capacidade de cada aluno de interpretar o seu próprio conhecimento.(ZABALA, 1998, p.199).

Outra importante colaboração no campo da avaliação é a obra de Bonami (1986, apud AFONSO, 2002, p.18) que afirma existir várias funções à avaliação:

A avaliação de ensino possui várias funções, entre elas, a que condiciona os fluxos da entrada e saída do sistema escolar; torna possível o controle parcial dos professores, quer por parte de seus administradores ou os próprios pares; fornece ao professor informações de sua própria imagem profissional e métodos pedagógicos.

Um ponto importante da discussão do tema da avaliação de desempenho de professores perpassa pelo entendimento do objetivo e função da realização da avaliação, quem são os observadores aptos a realizarem esta avaliação, e em segundo momento quando realizar, qual método utilizar, e como os dados devem ser ponderados e utilizados e saber principalmente para que se está realizando a avaliação.

Para que se avalia? Landsheere (1980, p.128), nos coloca a seguinte posição sobre a avaliação formativa:

Si el objetivo sea diagnóstica, para tanto, se va a querer saber si el profesor tienes o practica las condiciones que el alumno desea y necesita. Para esto es necesario que el enseñante sepa crear estas condiciones, posea aptitudes pedagógicas preciso, que proponga objetivos y sus fines, sus prácticas relacionadas a los contenidos.

Segundo estudos de Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) deve-se avaliar as seguintes áreas:

- a) avaliação do ensino;
- b) avaliação da aprendizagem;
- c) avaliação docente pelo discente;
- d) avaliação de pares;
- e) auto-avaliação, e
- f) avaliação das atividades não instrucionais.

Para este autor, os professores tendem a aceitar a avaliação do ensino quando observam que o processo irá produzir satisfação, sugestões para melhoria das atividades desenvolvidas ou mesmo algum tipo de recompensa. Os resultados do processo poderão trazer informações pessoais ou de caráter interno ou o reconhecimento externo e tangível ou mesmo algum tipo de ganho econômico.

Destacamos que durante o período de avaliação do desempenho docente, muitos fatores externos podem influenciar o resultado como exemplo: professor recém contratado, disciplina complexa, nível de dificuldade aplicada à

prova, exigência do professor, carisma pessoal, disciplina de artes ou história entre outros fatores de cunho pessoal do aluno no momento da realização desta avaliação.

Para Soares, Alves e Mari (2003, p.83) sobre a avaliação, entendem que esta deva ser realizada verificando-se todo um contexto escolar, pois segundo suas pesquisas, os resultados sobre eficácia escolar demonstram a importância do papel do professor e suas características pessoais e profissionais.

O processo ensino aprendizagem é mais bem sucedido quando o professor apresenta maior experiência, entre 5 a 10 anos de sala, domina o saber científico da disciplina, tem uma formação específica na disciplina que ministra, e sente-se satisfeito com sua atuação perante os alunos, demais colegas e direção. (SOARES; ALVES; MARI, 2003, p.83).

Com o objetivo de orientar a organização de um processo de avaliação do ensino, Dressel (1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006) destaca quatro princípios básicos;

- A utilização de meios diversificados para melhor se examinar os diversos aspectos do ensino;
- Utilização dos melhores procedimentos possíveis os quais devem ser parte integrante do processo de ensino/aprendizagem;
- Se basear em observações e na coleta de dados referentes a um padrão de comportamento considerado previamente como desejável por professores e alunos e;
- A estimulação dos alunos a reconhecer e assumir responsabilidade pessoal de avaliar a extensão e a adequação do seu próprio aprendizado.

Quando aplicar a avaliação? Lowman (2004, p. 276) acredita que para realização da avaliação é necessário uma programação por parte da instituição de forma que não ocorra durante o período de provas. Indica que “ após analisar vários contextos diferentes, que o momento oportuno seria o final de cada semestre, antes dos exames finais, buscando obter a percepção do aluno a respeito da atuação do professor”.

Qual o melhor método para avaliar? Segundo alguns autores, a forma de questionário traz bons resultados. Para elaborar um instrumento de coleta de dados (tipo questionário) é importante antes delimitar quais questões são relevantes.

Neste sentido, estas informações foram suscitadas pelos pesquisadores Barbosa e Meyer (2006) que constataram ao final que em geral, os itens mais comuns encontrados nos questionários utilizados pelas instituições de educação são:

Objetivos do curso, clareza da metodologia utilizada, conteúdo a ser desenvolvido, bibliografia a ser consultada, exigências da disciplina, critérios de avaliação, cumprimento do conteúdo, equilíbrio entre o conteúdo dado e as exigências nos exames.

Destacam ainda, as autoras sobre questionário, que há também, questões relacionadas à abertura do professor para outras idéias que não as do próprio professor, estímulo à curiosidade de aprender, discussão de temas controvertidos e relacionar os conteúdos do curso com a realidade externa à sala de aula e com o mundo exterior. Também pode-se inserir itens relacionados à freqüência e à assiduidade do professor, além da facilidade de comunicação em sala de aula.

Sobre a importância do uso do questionário como forma de avaliação, Lowman (2004, p.30) defende que:

É uma das formas de avaliação que mais proporciona bons resultados, pois são as formas que trazem melhores resultados. São melhores e fidedignos com relação ao desempenho da prática deste professor em sala de aula, pois são eles que diariamente convivem com estes, e outros professores, podendo sem dúvida avaliar com base em comparações entre professores, entre disciplinas ou mesmo sobre métodos de aula.

Segundo pesquisador americano Day (1993, p.100):

O desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas proporcionará oportunidades para aquilatar em que medida dois objetivos centrais – a responsabilização e desenvolvimento profissional podem ser concretizados. Afirma que até o momento há a necessidade de se reconhecer que o êxito da avaliação se relaciona com o modo como se toma em consideração a autonomia do professor.

Como utilizar os resultados? Para Afonso (2002, p.40):

É importante destacar que a avaliação deve ser evitada como instrumento de controle da instituição sobre o professor, evitando que este se desenvolva na direção contrária ao profissionalismo e à perda de sua autonomia, e que enquanto mecanismo presente na escola deve contribuir para socialização do próprio indivíduo perante os demais.

Sobre a importância da avaliação docente, Lowman (2004, p.31) pondera que com os resultados da avaliação é possível ajudar o docente a melhorar individualmente. A avaliação oferece uma janela útil através da qual podem ser vistas as dimensões fundamentais do ensino.

Cabe destacar no contexto da avaliação além daqueles que foram bem na avaliação, mas também destacar sobre de “quantos” não foram indicados como

bons professores. Qual seria o procedimento indicado para que mais professores consigam atingir tais metas de sucesso?

Conforme Fullan e Hargreaves (2000, p. 26):

Em resumo, é importante que seja utilizada nossa competência existente e que aprendamos uns com os outros de maneira mais eficiente. A mensagem é a de lidar pelo aceso às idéias uns dos outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos que, em ultima análise, irão fracassar em reagir.

4.3.1- A Avaliação de Desempenho Docente em outros países.

Com relação à evolução do sentido da avaliação, segundo estudos de Lauriti (2002) tem início nas duas primeiras décadas do século XX desenvolvido por Thorndike com foco na mensuração das capacidades humanas. Neste período não se separava o entendimento entre medir e avaliar. A segunda geração até 1950 vinculou avaliação com objetivos pré-estabelecidos desenvolvidos por Tyler, após apurar se os objetivos tinham sido alcançados, poderia efetuar as recomendações de melhorias. A partir de 1980 começa surgir a terceira geração, estendendo o conceito para currículo e instituição como um todo, com ênfase no juízo de valor.

Segundo dicionário²¹:

A **avaliação de desempenho** pode ser definida como a identificação e mensuração das ações que os colaboradores de uma organização realizaram durante determinado período. A avaliação de desempenho tem como objetivo diagnosticar e analisar o desempenho individual e grupal dos funcionários, promovendo o crescimento pessoal e profissional, bem como melhor desempenho.

Com este novo conceito, “não bastava medir e avaliar ou indicar os resultados, mas também a partir dos resultados deveria ser possível emitir um juízo valorativo. Passou-se a utilizar um tipo de julgamento dos resultados”. (DRESSEL, 1978, apud BARBOSA; MEYER, 2006).

Sobre o conceito de avaliação na educação na década de 80, este período é considerado o começo do mais recente ciclo de reformas na educação em países como Estados Unidos e Inglaterra e alguns países da Europa como Espanha e Portugal e também países da America Latina como Colômbia, México e Chile. (AFONSO, 2002, p.65).

²¹ Dicionário disponível em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Avaliação> >. Acesso 13 de novembro de 2009.

Nos Estados Unidos, assim como nos demais países citados, as reformas educacionais surgiram devido à reação política e social seguida da divulgação de baixos níveis de sucesso dos alunos americanos comparados a outros países. À época, este insucesso escolar foi usado como justificativa da crise econômica do país, atraso tecnológico, e perda da competitividade.

O governo de R. Reagan incentivou a participação dos governos e líderes empresariais na solução dos problemas educativos. Assim diante da necessidade de uma reforma educacional começaram a desenhar os procedimentos para alcançar tais objetivos, desde modelo de gestão ao reforço do profissionalismo docente. Com governo W.Busch, implanta-se avaliação de aprendizagem com normas nacionais, propagando competição entre escolas e prestação de contas à sociedade quanto aos resultados. Na prática gerou concorrência de resultados entre as escolas e discussões do uso dos resultados da avaliação. (AFONSO, 2002).

Segundo Afonso (2002), Na Inglaterra, também em meados dos anos 80, seguindo a tendência da década, houve uma reforma educativa sob mandato de Thatcher, que adotou um currículo nacional para todos os alunos em idade regular e implantou sistema de avaliação nacional proporcionando um controle da qualidade do ensino. Nesse modelo as críticas recaíam sobre os professores e as escolas que apresentavam baixo nível nos resultados. A sociedade pedia mais controle sobre conteúdo, currículo e método.

O autor, ainda seguindo análise dos governos americanos quanto à educação, afirma que durante a Presidência de Bill Clinton, esperava-se um rompimento com este autoritarismo, o que não ocorreu imediatamente, mas abriu uma perspectiva para avaliação de processos cognitivos mais complexos contribuindo para redução das desigualdades educacionais.

Giroux (1992, apud AFONSO, 2002, p.69) tece algumas críticas deste período. “Considera como recuo da democracia com a valorização elitista da educação baseada na celebração de uma uniformidade cultural, privatização escolar em função dos interesses do mercado de trabalho”.

No Brasil, nesta mesma época, (década de 80) não estávamos alheios a estas transformações e crises na educação, que influenciavam o mercado de trabalho, eficiência estatal e processo competitivo. Para combater tais crises, buscou-se a descentralização do poder gestor por meio de privatizações e otimizações de resultados.

Mas, foi a partir da década de 90, com o Governo Federal que a ideia passou a ser reproduzida pelos Estados e Municípios quanto ao valor da avaliação da aprendizagem como meio de medir capacidades. Em nível nacional foi instaurada a avaliação da educação básica (SAEB), avaliação ensino médio (ENEM) e avaliação de egressos e concluintes do ensino superior (ENADE).

A obra de Souza e Oliveira (2003) traz algumas considerações importantes acerca da evolução histórica e social do papel da avaliação na educação no Brasil, onde retrata esta função nos níveis da educação básica, ensino médio e superior. Em seu artigo encontramos a citação da manifestação de Castro (1998, apud SOUZA; OLIVEIRA) quanto à função avaliativa controlada pelo governo. Dirigente do INEP-MEC nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Castro aduz sobre o lugar estratégico da avaliação na gestão educacional que:

Partindo da constatação da remodelação do papel do Estado, refere-se a medidas semelhantes que vêm sendo adotadas “em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado”, e afirma que “sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador”.

Segundo Souza e Oliveira (2003), conforme Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990 (RELATÓRIO de 1991, p. 7):

Pretende-se, com o estudo de rendimento dos alunos, detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino.

Estes autores, quanto ao resultado do Enem traçam as seguintes críticas:

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos.

Com relação ao termo *avaliação* no campo de eficiência do desempenho da práxis do professor, Ellett e Teddlie (2003 apud CELERINO; PEREIRA, 2009) relatam que a avaliação de professores tornou-se o foco da

transparência e das reformas educacionais nos Estados Unidos desde anos 70, mas com maior produção de interesse nos anos 90. Esforços mais sofisticados para avaliação docente foram visualizados por muitos elaboradores de política educacional como o ponto-chave para aprimorar a educação norte-americana e este norte perdurou até início do século XXI.

Estes dois pesquisadores foram os pioneiros em classificar escolas em eficazes ou menos eficazes a partir de uma série de avaliações e observações da prática docente. Conforme os resultados de avaliação de alunos constataram que as escolas eficazes eram aquelas com maior índice da prática de ensino satisfatória aos alunos por seus professores.

Em um texto publicado na Revista Educar de autoria de Lobo (2008) sobre Sistema de Avaliação de Desempenho Docente, destaca:

Que foi implementada uma avaliação do desempenho docente de caráter externo em muitos países europeus: Alemanha, França, Grécia, Portugal, Reino Unido e Romênia. Também na maioria dos sul americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, e outros. E em dois dos estados norte-americanos analisados, Califórnia e Carolina do Norte. Nos países nórdicos e nos Países Baixos, a responsabilidade pelo trabalho docente recai sobre a própria escola.

Takahashi (2008) em entrevista com a Ministra da educação do Chile escreveu que:

Na América Latina, tem-se o destaque para Chile, que programou Plano Nacional de Avaliação Desempenho Docente (SNED) iniciado em 1996, um dos pioneiros, seguido por Cuba, México e Colômbia. Neste plano prevê-se uma premiação àqueles professores dos estabelecimentos educacionais com excelente desempenho. Esta avaliação ocorre a cada dois anos e leva em consideração entre outros fatores, a integração dos professores, pais e agentes na melhoria do ensino.

O Chile tornou-se modelo de educação para a América Latina. Em avaliações internacionais, os 3,5 milhões de alunos têm desempenho muito superior ao dos colegas do Brasil ou da Argentina. Enquanto o Brasil investe menos de 4% do PIB em educação, o Chile destina 7% e seus alunos têm garantidos pela Constituição 12 anos de educação obrigatória. Seus pontos fortes são a formação e a avaliação dos professores. Assim, no Chile realiza-se a avaliação docente através de um conjunto de informação sobre o professor com descrição de atividades e

planificações, pautas de auto-avaliação, entrevista ao avaliado e relatórios dos órgãos de direção e coordenação da escola. (TAKAHASHI, 2008).

Em 2008, Portugal também apresentou um novo regime de avaliação de desempenho, através de Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, rompendo com o modelo anterior, que não permitia a diferenciação entre os professores, tratando todos por igual.

O debate atual é na composição de critérios de avaliação que deverão ser os mesmos para todas as escolas atendendo a ficha de auto-avaliação, a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e a participação em ações de formação contínua, quando obrigatória, serão os únicos critérios a ter em conta. Assim evitará que cada escola tenha critérios próprios e inadequados na constatação do índice em termos de comparação e acabe em desvantagem.

Lobo (2008) em seu artigo comparando o sistema de avaliação de Portugal com o caso de Romênia destaca que os resultados da avaliação anual determinam a concessão de incentivos salariais de forma notória. Os professores que obtenham nota superior a 81%, classificação Muito Bom, podem auferir de incentivos salariais na ordem dos 15 a 20% durante um ano ou quatro anos. E só esta classificação permite a candidatura a postos de gestão e direção das escolas. Na Eslovênia uma pontuação acima da média reverte-se num aumento salarial de 20%.

Com relação a quem pode, ou está apto a realizar julgamento do professor, Cunha (1992) se manifesta sobre a prática docente do bom professor, quando afirma que as características para um *bom professor*, são frutos do julgamento individual do avaliador, ou seja, do aluno.

Para Lowman (2004, p. 277) com relação ao objetivo da avaliação docente pelo estudante defende que:

O aluno deve participar da avaliação, ela é para melhorar o desempenho do próprio professor. Esta avaliação oferece direções para um trabalho futuro, reforçam para um trabalho bem feito, permite comparações e provocam mudanças.

Lobo (2008) demonstrou em seus estudos que os alunos geralmente avaliam o professor sob aspecto da clareza e impacto da apresentação, bem como o estímulo com o qual é realizada. Os alunos também valorizam na avaliação aspectos relacionados a relação interpessoal, como empatia, amizade e acessibilidade deste professor como fator relevante.

No mesmo sentido conclusivo a respeito de quem estaria apto a julgar ou analisar o professor, Landsheere (1980, p.126) diz que:

En nuestra sociedad no existe un conjunto de esperanzas referidas al profesor universalmente aceptadas, y si, un número desconocido de conjuntos diferentes que dependen de los individuos. Así que para predecir cómo juzgará un observador a un profesor hay que descubrir cuál es el papel que este observador espera del enseñante.

A partir desta análise entendemos que quando um aluno avalia seu professor o faz embasando-se em si mesmo, suas experiências com outros professores, dentro de suas limitações, dentre dos parâmetros daquilo que seu grupo e meio social estabelece como bom.

Quanto ao questionamento dos critérios que devem ser submetidos os docentes para serem avaliados, Simões (2002, apud PAVAN; FERNANDES, 2006) ressaltam que:

Avaliar a qualidade do professor quanto a sua competência é uma coisa; outra coisa é avaliar a qualidade do ensino quanto ao desempenho do professor; e uma terceira opção é avaliar o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor).

Importante destacar, seguindo o raciocínio de Simões (2002, apud PAVAN; FERNANDES, 2006) sobre estas variáveis, uma análise feita por Sobrinho Gilvan Barbosa,²² no qual se baseia em dois focos principais: um voltado para as competências e outro para os atributos. Em sua análise, apresenta um resultado em que a competência e os atributos, em comum apresentam o contexto histórico-social em que foram construídos o trabalho pedagógico, e que estas competências e atributos não são inerentes ao professor enquanto ser humano e sim adquirido ao longo da carreira profissional. E quanto ao diferencial fica com relação às competências, diferente dos atributos, podem ser vistos a partir de seus elementos de valores sociais, aspectos técnicos e políticos.

No mesmo sentido da análise de Barbosa Sobrinho, sobre o valor técnico da competência do bom professor, Rios (2007, p.47- 49) escreve que:

²² BARBOSA SOBRINHO, Gilvan. O autor é Reitor do Seminário Teológico Batista Equatorial, Bacharel em Teologia e Especialista em Docência do Ensino Superior.

O saber fazer bem, tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é do domínio dos conteúdos, aquilo que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, 'dê conta de seu recado', em seu trabalho".

Quanto ao aspecto político, Barbosa Sobrinho em sua obra publicada na internet, defende que está relacionado ao desejável implantado pela escola e pela comunidade que o cerca, e que este contexto é referenciado na obra de Cunha (1988, p. 64), quando este afirma que "Quanto ao aspecto político o conceito de competência está localizado num contexto histórico-social (...) não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço".

Finalizando este tema da importância da avaliação, Rios (2007, p.57-58), em consonância com a análise de Barbosa Sobrinho, sobre o valor da ética, e dos conceitos de liberdade, consequência e vontade, afirma que:

A articulação entre estes conceitos é que nos auxilia na busca da compreensão da competência do educador, pois constatamos que não basta levar em conta o saber e querer se não se tem a percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que PE necessária construir.

4.3.2 - A Avaliação Desempenho Docente no Brasil.

Embora o Brasil apareça entre os países que não possuam avaliação em caráter geral e público, quanto ao desempenho docente, podemos dizer que existem programas implementados pelo Governo Federal em nível de ensino superior e programa de avaliação de desempenho docente em nível de Estado como caso de Minas Gerais e São Paulo.

Ademais, afirmam Pavan e Fernandes, (2006) mesmo sem uma lei que determina a realização de uma avaliação do ensino, os professores, interesse maior desta pesquisa, sempre foram avaliados pelos pais, pelos alunos, pelos colegas de trabalho, pelos diretores, supervisores durante o desempenho de suas funções ou no resultado final de seu trabalho, porém, de uma maneira informal.

Sobre estudos em avaliação docente no Brasil, cabe destacar obra de Dias Sobrinho (2003), que percorreu um pouco da história até os dias atuais sobre o tema da avaliação. Quanto ao período histórico, divide a avaliação em cinco etapas evolutivas, sendo a primeira localizada entre os últimos anos do século XIX e XX. Este período conhecido como pré-Tyler tinha o foco na elaboração de testes, e esta concepção começou a ser aplicada no campo da educação no séc. XX eminentemente técnica com teste de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.

Aqui neste período não se falava em avaliação escolar como um todo, muito menos na capacidade do professor e sua formação. Assim que com Tyler em 1934 iniciou-se a falar em avaliação escolar. Este foi um período de importantes contribuições para o campo da avaliação que passa a ser o centro dos objetivos educacionais.

Nessa concepção a avaliação é vista, como:

Um valioso instrumento para regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Nos anos seguintes a 1946 a 1957, ficou conhecido como *era da inocência*, a avaliação caiu no descrédito porque a avaliação era concebida como o processo destinado a verificar o grau de mudanças comportamentais dos estudantes. O próximo período recebeu nome de *realismo*, e ocorreu entre os anos 1958 a 1972, teve por objetivo a elaboração de programas que pudessem ser enunciados, medidos e avaliados em torno da relação custo/benefício.

Esta prática era justificada pela idéia de que as escolas teriam culpa pelos baixos rendimentos dos alunos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados.

Para os pesquisadores Pavan e Fernandes (2006):

A escola deveria assim prestar contas aos usuários, no caso toda uma sociedade insatisfeita. Percebe-se, pois, que a metodologia de avaliação que vinha sendo empregada era ineficaz diante das novas exigências. Já não mais se tratava de avaliar simplesmente alunos, mas professores, conteúdos, estratégias de ensino e a escola.

A partir dos anos 1970, surgiu o período do *profissionalismo* ou da *profissionalização*. O mais importante foi superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação e “atribuir à avaliação a característica de um julgamento de valor. [...] Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também éticas e políticas.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 28).

Atualmente a avaliação do trabalho docente está prevista nas diretrizes para os planos de carreira do magistério, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas em junho pelo Ministro Fernando Haddad. O texto prevê que cada rede crie avaliações sistemáticas de seus professores e gestores, e que isso possa ser usado dentro de uma política de ascensão na carreira e de reajustes salariais.

Já com relação ao ensino superior a avaliação de aprendizagem tem sua diretriz na LDB/96 que contemplou a avaliação no ensino superior, através do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação Ensino Superior, que teve seu marco em 1993 com o PAIUB- Programa de Avaliação Institucional, que instituiu uma avaliação multidimensional englobando avaliação de disciplina, auto-avaliação, e avaliação de gestores com intuito de prestar contas a sociedade e ter uma visão conjunta da qualidade do ensino da Instituição. Aqui não se avalia, portanto somente o aluno ou o professor, mas todo o conjunto institucional.

O PAIUB se baseou nos seguintes princípios: o da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. O princípio da globalidade caracteriza a avaliação da instituição de forma global. A instituição não deve ser avaliada em pontos isolados e sim em todos os segmentos de gestão, físicos e administrativos (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002 apud SILVA, 2006).

Em síntese o SINAES, foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, com proposta explícita do caráter educativo que os processos avaliativos devem preservar, com objetivos essencialmente formativos, para que possam gerar a melhoria da qualidade acadêmica em todos os níveis.

Na mesma linha, o Senado discute projeto de lei que cria o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). Ele poderá ser aplicado a cada cinco anos aos professores tanto das Escolas públicas quanto particulares.

Cabe ressaltar que iniciativas de avaliação de desempenho docente, foram implantadas com sucesso no Estado de Minas Gerais.

Alves (2006) analisando o fato da reforma estrutural no governo de Minas descreve este momento como:

Este período teve início com a “gestão de choque” do então eleito governador Aécio Neves, que renovou secretarias, criou outras e extinguiu algumas, instaurando uma lógica administrativa privada devida às denúncias de ineficiências da gestão pública, com isso implantou-se a análise do desempenho de pessoas e instituições como elemento-chave do governo.

Na opinião de Alves (2006) a avaliação de desempenho se traduz em:

Um fator relevante dentro da proposta de dotar o Estado de organização racional centrada nos resultados. Claro está que elementos centrais nesse programa tais como ênfase na produtividade, eficiência, eficácia, otimização entre arrecadação e despesas foram emprestados da administração gerencial com a finalidade de dar cabo ao modelo burocrático até então prevalecente.

No Governo de Aécio Neves para a implantação da avaliação de desempenho individual (ADI), foi alterada a Constituição Estadual, a partir da Emenda Constitucional nº 57, de 2003 através do Decreto 43.672/03 que estabelece, para fins de promoção e progressão nas carreiras, além das formas já instituídas, a ADI - Avaliação de Desempenho Individual anual, para todos os servidores estáveis ocupantes de cargo de provimento efetivo e os detentores de função pública, no âmbito da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.

Conforme Decreto nº 43.672/03, art. 3º:

Este modelo de avaliação tem por objetivos: Valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor; aferir seu desempenho no exercício de cargo ocupado; identificar suas necessidades de capacitação; fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos; contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual, identificar habilidades e talentos do servidor; estimular a reflexão e a conscientização do papel que cada servidor exerce no contexto organizacional e ser instrumento de alinhamento das metas individuais (ALVES, 2006).

A execução da ADI é realizada por uma comissão de avaliação. Para cada item do desempenho ou comportamento do servidor somam-se os pontos que serão considerados no total, para cada critério avaliado. Registra-se a pontuação alcançada, o percentual em relação ao total de pontos da avaliação e o conceito

relativo a esse percentual, que vai do excelente (igual ou superior a 90% da pontuação máxima) ao insatisfatório (inferior a 50% da pontuação máxima).

Sobre os resultados das avaliações, Alves (2006) comenta que os seus resultados são utilizados como requisitos para o cálculo do Adicional de Desempenho – ADE. O pagamento de prêmio por produtividade, demissão do servidor público estável e para fins de dispensa do detentor de função pública. Para casos de demissão, ocorrerá quando o servidor por duas vezes sucessivas de desempenho insatisfatório. Já com relação ao pagamento de prêmio por produtividade, segundo o “Acordo de Resultados” firmado entre o governo do Estado e algumas secretarias e órgãos públicos (entre os quais a Secretaria de Estado da Educação - SEE/ M.G.), destina-se somente aqueles servidores que obtiverem nível de desempenho maior ou igual a 70% da pontuação máxima na avaliação de desempenho.

Outro estado brasileiro com destaque na implantação da avaliação docente é São Paulo onde professores concursados serão avaliados por 3 (três) anos antes da efetivação. A normativa apresenta as seguintes regras: Quanto a Professores do Estado de São Paulo que ingressarem na rede de ensino por concurso serão avaliados durante três anos até serem definitivamente efetivados no cargo. Quem não tiver boa avaliação será exonerado.

Estas regras de estágio probatório publicadas no "Diário Oficial" do Estado vale para cerca de 20 mil docentes que foram aprovados desde novembro de 2007. Segundo a Secretaria Estadual da Educação: Os professores serão avaliados por sete critérios: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento com o serviço público, eficiência e produtividade. Se passarem na avaliação serão efetivados no cargo. (ALVES, 2006).

Em São Paulo, o Decreto 52.344/2007 art.1º determina que:

Artigo 1º: Integrante do Quadro do Magistério, nomeado para prover cargo efetivo, mediante concurso público, somente será considerado estável após um período de 1.095 dias (três anos) de efetivo exercício, durante o qual estará condicionado à avaliação especial de desempenho.

Em seu artigo 2º - A avaliação especial de desempenho tem por objetivos:

Art. 2º: (...) I - contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual;
II - aferir o desempenho do servidor em sua função, para aprimorá-lo;

- III - fornecer subsídios à gestão de política de recursos humanos;
- IV - promover a adequação funcional do servidor.

No art. 3º, dispõe o decreto sobre os princípios e requisitos da avaliação de desempenho que são: os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa, e deverá observar os seguintes requisitos: I- assiduidade; II- disciplina; III- capacidade de iniciativa; IV- responsabilidade; V- comprometimento com a Administração Pública; VI - eficiência; VII - produtividade.

Aprovado na Assembléia Legislativa em 21 de outubro deste ano, o Projeto de Lei Complementar (PLC) 29/2009 que cria o Programa de Valorização Pelo Mérito está alinhado à política educacional do Governo do Estado, iniciada em 2006 e que abarca professores, diretores e supervisores de ensino, valorizando o profissional de toda a rede de acordo com seu esforço e dedicação.

O Programa Valorização pelo Mérito conta com medidas que vão permitir aos professores quadruplicar o salário inicial da carreira desde que cumpram as regras de promoção e tenham notas mínimas em avaliações. A remuneração inicial para a jornada de 40 horas semanais, que hoje é de R\$ 1.834,85, poderá chegar a R\$ 6.270,78 ao longo da carreira, um aumento de 242%. Pelas regras atuais, a elevação máxima de salário é de 73%. “São Paulo dá um passo gigantesco para mudar a história das remunerações de professores no Brasil”, diz o secretário de Estado da Educação.²³

De todas as formas, a avaliação no campo da educação no Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer considerando as críticas de seus métodos e objetivos e muito mais quanto ao uso de seus resultados. Segundo Belloni, (2003, p.9):

A avaliação deve estar a serviço da educação, e para isso é preciso rever (referindo-se ao ensino superior) a própria concepção de avaliação implantada pelo Governo Federal pós-1995 sob ponto de vista conceptual, operacional e suas consequências.

Destaca que no Brasil há duas tendências dentro do setor avaliativo: uma para o controle e hierarquização e outra para a identificação das insuficiências e potencialidades das instituições. Cada qual com sua metodologia e objetivos.

²³ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Fonte: **Secretaria de Competências e Habilidades Requeridas para Professores da Rede Estadual**- São Paulo. Disponível em <http://www.microeducacao.com.br/SecretariadeEducacao.htm> acesso em 14/11/2009.

Assim a primeira toma ares de meritocrática e a outra transformadora. As duas formas avaliativas podem ser complementares entre si, uma construtiva e outra formativa desde que ambas sigam princípios tais como auto-conhecimento e tomada de decisão.

Para Imbernón (2006,p 31) sobre estabelecimento de carreiras docentes ou etapas padronizadas, méritos por formação etc.. afirma que “não pode levar a esquecer uma das mais importantes funções ou tarefas docentes: a da pessoa que “propõe valores” impregnada de conteúdo moral,ético e ideológico”.

5 O BOM PROFESSOR DA EJA

5.1 Apresentação e Análise dos Dados

Os objetivos que nortearam as pesquisas na elaboração dessa dissertação foram conhecer quais as qualidades e competências são necessários para o desempenho da função docente com eficácia na visão do aluno da EJA, identificar os professores com tais referências de qualidades indicadas pelos alunos e a partir desta identificação, conhecer como, onde e quando estes professores aprenderam a ser bom professor.

Atingindo este objetivo, podemos dizer que contribuímos na elaboração de um perfil do professor da EJA bem como destacamos a importância da avaliação no processo de (re) significação da reflexão-ação do professor.

Partindo destes objetivos, descrevemos ao longo da dissertação aspectos gerais da formação da EJA, seu contexto no mundo, no Brasil e em especial em Mato Grosso, abordamos as concepções que norteiam os sujeitos da EJA, dentro das características e conceitos de 'jovem e adulto', e delineamos breves comentários sobre o método de ensino para EJA, sob a concepção de Paulo Freire.

Em seguida, apresentamos como fundamento teórico um conjunto de definições sobre saberes e competências docentes e sua formação, destacando a importância do tema da avaliação de desempenho docente no mundo, sua evolução histórica e o contexto atual no Brasil, bem como estabelecemos a função, objetivos, métodos e valor destas avaliações para processo de ensino, e principalmente destacamos quem estaria apto a realizar tais avaliações, em que momento e de que forma ela deve se realizar de forma a trazer maiores benefícios aos alunos e aos professores.

Segundo Reemers e Brandenburg (1927, apud CELERINO; PEREIRA 2009): "Um método produtivo de fazer pesquisas na área educacional tem sido, por mais de 50 anos, estudar questionários, que avaliam a satisfação dos estudantes com as habilidades do professor em ensinar".

Consta a existência de aproximadamente mil estudos, entre os anos 1974-1993, contando com os primeiros formulários de avaliação pelos estudantes.

Tais formulários estão sendo utilizados em quase todos os continentes, tornaram se rotina nas universidades norte-americanas e objetivam ajudar o corpo docente em suas decisões pessoais, gerar *feedback* para estimular seu aperfeiçoamento e oferecer uma perspectiva útil das dimensões fundamentais do ensino universitário excepcional (LOWMAN, 2004 p.30-31).

Neste sentido, segundo Baillauquès (2001, apud CELERINO; PEREIRA, 2009):

Os questionários são indispensáveis para fornecer aos estudiosos, aos responsáveis pela formação de professores e aos interessados diretos contextos e referências de grupos e de categorias, elementos socioculturais, econômicos e talvez históricos, que sirvam como grandes linhas para as reflexões e os projetos referentes à profissionalização de professores em sua época e em seu lugar.

Neste sentido, Debesse y Mialaret (1980, p.119) confirma que: “para elaborar un perfil docente, devemos partir del mérito sólido, y es exactamente este punto lo es dificil de tener, así que su punto fuerte es partir de alumnos”.

Landsheere (1980, p.157) questiona se a avaliação por alunos é válida e fiel, e nos insere a seguintes resposta:

¿La evaluación por los alumnos es válida y fiel?
 Contesta afirmando que sí, que estes pueden hacer evaluación de las cualidades y capacidades didácticas del enseñante y de la relación que establece con la clase. Ellos tienen condiciones de evaluar a cada día si la enseñanza es clara o confusa, amena o aburrida, ilustrada o abstracta y mucho más con relación a los aspectos de disponibilidad, amabilidad, tolerância, comprensión y amistad del profesor.

Os dados foram analisados e sintetizados em dois passos, sendo o primeiro dedicado a descrever sobre os resultados da aplicação dos instrumentos de coleta de dados oriundos dos alunos e o segundo passo os dados catalogados com a participação dos professores.

5.1.1 Primeiro Passo da Andarilhagem.

O primeiro passo consiste na demonstração dos resultados obtido através dos alunos com dois instrumentos de avaliação: Um que permitiu identificar dentre 90 adjetivos à disposição do aluno, os cinco (5) mais indicados para um bom professor; (modelo utilizado no apêndice 1) e outro instrumento de avaliação de desempenho das competências do professor, que permitiu conhecer quais professores receberam melhores índices de resultado MB. Nesta avaliação de desempenho docente haviam sete categorias profissionais. (anexo 04).

Dos procedimentos da aplicação dos instrumentos podemos dizer que antes de iniciarmos a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, realizamos um contato inicial com a escola, com a administração e coordenação do colégio.

Este encontro nos proporcionou entender um pouco da realidade em que se trabalha na EJA, quais os horários dos alunos, de que forma estão dispostas as disciplinas e as avaliações de níveis e fases, os projetos desenvolvidos pela escola, sobre a dedicação dos professores e toda comunidade escolar em cumprir um programa diferenciado de forma a atender as expectativas destes alunos jovens e adultos.

Em uma reunião com os professores apresentamos nossos objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados, bem como o valor dos resultados para os alunos. Importante destacar aqui, que somente participaram da pesquisa, os alunos do terceiro ano do ensino médio. A escolha foi determinada pelo fato destes alunos apresentarem melhores condições de maturidade para, ao indicar as características de um bom professor, o fizessem comparando todos aqueles com os quais já tiveram contato durante o ensino médio.

Assim que, a aplicação dos dois instrumentos de coleta de dados com participação dos alunos foi realizada no mesmo dia, hora e local, e aos mesmos alunos, na data de 20 de setembro de 2009, nos turnos matutinos e noturnos, em todas as salas de aula do terceiro ano do ensino médio.

Antes de entregar os instrumentos avaliativos, (um das qualidades e outro das competências) foi possível reforçar aos alunos sobre o objetivo, a função e procedimento a ser realizado na avaliação, para que pudéssemos ter os resultados mais próximos da realidade. E que estas indicações de qualidades e seus resultados seriam como regra geral, não específica a um professor, mas característica que

todos os bons professores deveriam ter e que, nesta avaliação estava dispensado a identificação pessoal do aluno.

Depois de preencherem o primeiro quadro das qualidades do professor, foi entregue o segundo instrumento, com relação à Avaliação de Competências Profissionais e suas sete categorias.

Cada aluno recebeu 05 folhas do modelo de avaliação de categorias profissionais, cada uma, destinada a um professor diferente. Os alunos levaram em média meia hora para preencher os formulários. Neste segundo formulário, por conter idade e sexo do aluno (mas não seu nome) serviu para termos a indicação de gênero e faixa etária predominante em cada turno.

No total contamos com a participação de 91 alunos do 3º Ano/III Fase do Ensino Médio, sendo 33 alunos do período matutino e 58 alunos do período noturno, totalizando 91 sujeitos de pesquisa (aluno) e 20 professores como sujeitos destas avaliações.

Deste primeiro momento de investigação obtemos resultados quanto ao gênero e faixa etária predominante, as qualidades mais apreciadas no bom professor, e a identificação dos professores com melhores índices de avaliação.

Quais as características apontadas pelos alunos como sendo aquelas indispensáveis para o bom professor da EJA? Quais as competências profissionais melhor avaliadas?

Quem são os professores com os resultados de maior índice satisfatório e em quais categorias foram mais bem avaliados?

Para responder a estas questões foi necessário conjugar os resultados dos dois instrumentos de avaliação aplicados aos alunos e os resultados das entrevistas aplicadas ao professor, de forma que pudéssemos expor os resultados e ao mesmo tempo expor a justificativa do professor quanto a sua performance de eficácia da avaliação.

Abaixo demonstraremos os resultados quanto ao gênero, idade e as qualidades mais indicadas para um bom professor diferenciando por turno escolar, tendo em vista os indicativos serem diferentes.

Vejamos os resultados.

A- Quanto ao Gênero.

Período Matutino.

Quanto ao gênero, do **período matutino**: dentre os 33 alunos, 26 são mulheres e 7 são homens, sendo portanto : **mulheres com 79%** contra 21% de homens.

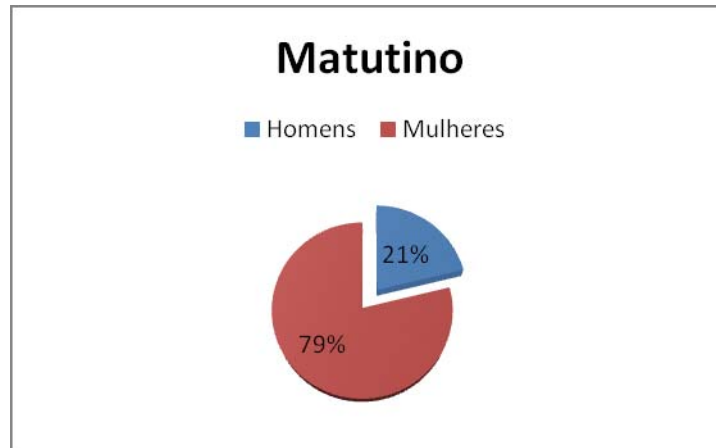


FIGURA 1 - Gênero - Período Matutino.
Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Período Noturno: foram constatados que dentre os 58 alunos deste período 36 são mulheres e 22 homens, sendo assim: **mulheres com 62 %** contra 38% para homens.

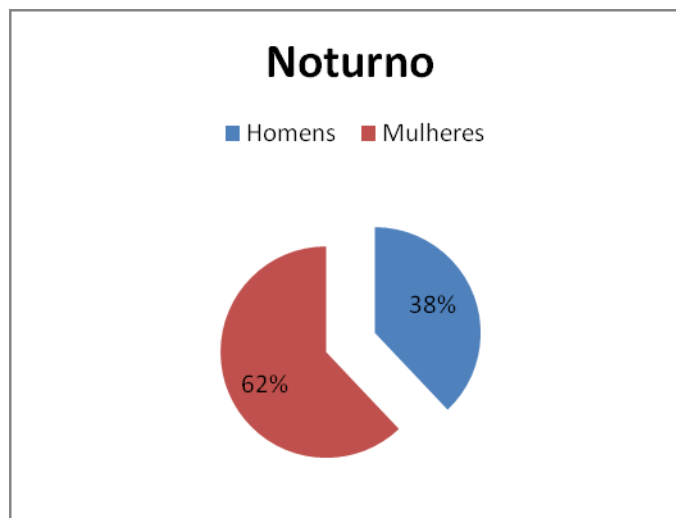


FIGURA 2 - Gênero - Período Noturno
Fonte: Dados trabalhados pelo autor

B-Quanto a Faixa Etária.

Período Matutino.

Com base nos dados coletados, constatamos que entre os dois períodos houve uma diferença quando se tratou da faixa etária. No período matutino predominou alunos mais jovens com idade entre 15 a 20 anos.

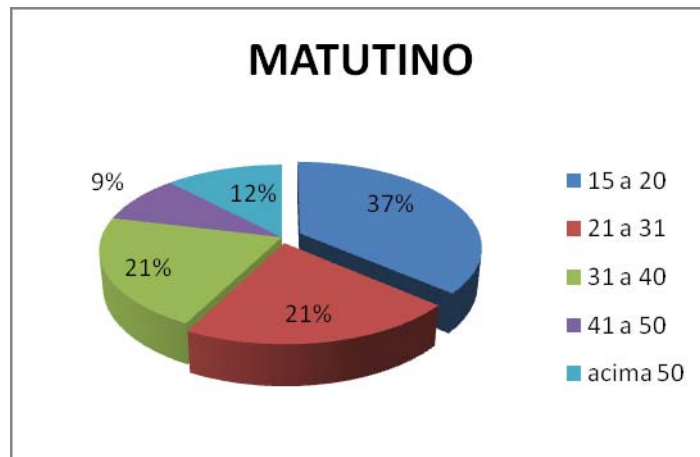


FIGURA 3 - Faixa Etária- Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Temos idade entre **15 a 20 anos = 12 (37%)**; 21 a 30 anos = 7 (21%); 31 a 40 anos = 7 (21%); 41 a 50 anos = 3 (9%) mais de 50 anos = 4 (12%).

Nesta turma matutina predomina a idade entre 15 a 20 anos. Embora uma turma mais jovem de alunos, superou as expectativas quanto à maturidade na avaliação do seria um bom professor.

Período Noturno

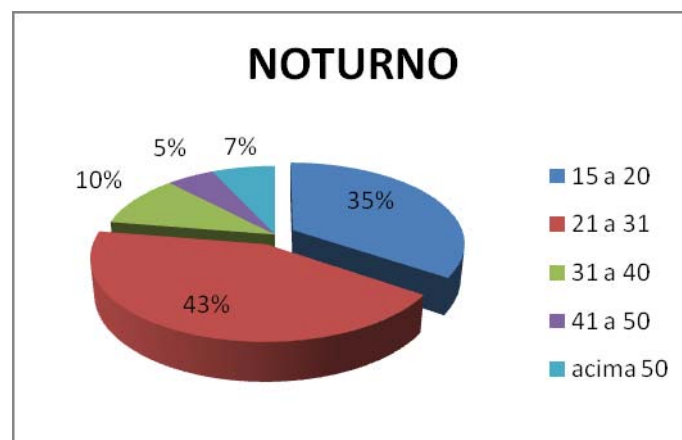


FIGURA 4 - Faixa Etária -Período Noturno

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Para o período noturno, constatamos os seguintes resultados que 15 a 20 anos = 20 (35%); **21 a 30 anos = 25 (43%)**; 31 a 40 anos= 6 (10%); 41 a 50 anos = 3 (5%); Mais de 50 anos = 4 (7%);

A média de idade que prevaleceu ficou entre 21 a 30 anos, este dado nos auxilia a entender das razões pelos quais possivelmente, houve divergências quanto à atribuição de indicação do bom professor com qualidades tão opostas apresentadas entre os dois turnos.

C- Da Classificação das Competências Profissionais.

Com o segundo instrumento de coleta de dados, foi possível elaborar uma classificação das competências profissionais por preferência e mais alto índice de nota atribuída aos professores em cada categoria avaliada.

De acordo com a indicação dos alunos em termos de maior índice de satisfação das competências profissionais, podemos destacar dentre as sete categorias o item de **procedimento didático** seguido por **compromisso profissional e ética**.

ESCALA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS



FIGURA 5 - Escala Das Competências Profissionais

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Observamos o índice de 0% para categoria prática de avaliação e prática e teoria. Estes dois itens das sete competências, não receberam por parte dos alunos, nenhum índice de destaque, para nenhum professor.

D- ÍNDICE CLASSIFICATÓRIO DAS COMPETÊNCIAS

Acima afirmamos que a categoria **procedimento didático** recebeu o maior índice na avaliação de alguns professores. Vejamos abaixo como foram em geral todos os índices para efeito de comparação.

Cada professor avaliado com sucesso, com índice acima de 50% de MB em sua avaliação pessoal, está abaixo representado com uma letra por questão de reserva quanto ao seu nome, e que foram escolhidos para participarem das entrevistas com objetivo de nos apresentar como chegaram a este nível de conquista profissional.

Índice classificatório das competências profissionais

PROFESSOR	P.A	P.B	P.C	P.D	P.E	P.F	P.G	P.H	P.I	Peso
1 – didático.	91,6	61,1%	55%	82%	85%	64,%	55,%	75%	66,2	4
2- P.avaliação	77,7%	66,6%	40%	73,4%	56,6 %	52,%	54,%	55,%	63,%	0
3 – P.Teoria	66,6%	63,8%	47,%	75%	57,5 %	48,%	55,%	51,%	58,%	0
4- P.Investig	44,4%	75%	35%	65%	45%	44,%	50,%	57,%	50,%	1
5- Senso-crítico	77,7%	33,3%	63,3 %	73,4%	76,6 %	64,%	61,%	59,%	58,%	1
6- Ética	81,4%	44,5%	66,6 %	90%	66,6 %	61,%	57,%	61,%	58,%	2
7- Compromisso	86,1%	30,6%	55%	82.	100%	64,2	67,8	65,	57,9	3

Figura 6- Índice Classificatório Das Competências Profissionais

Fonte: Dados Trabalhados Pelo Autor

A ordem seguiu pela **maior nota verificada no sentido vertical à direita**, atribuídas a cada professor em todas as categorias avaliadas. Podemos observar que sem dúvida o **procedimento didático** foi o item com maior nota e em maior freqüência que as demais, vindo em seguida a categoria compromisso profissional.

A categoria Procedimento Didático, envolve as seguintes habilidades: Plano de ensino – Conteúdo – Ensino. O aluno ao identificar cada um de seus professores, identificou neles as competências como sendo aquele que explica o conteúdo com clareza, é dinâmico e criativo ministrando aulas que despertam

interesse dos estudantes, demonstra segurança e domínio do conteúdo, estabelece interação com os estudantes e usa formas variadas para explicar o conteúdo.

Dentre os nove professores que obtiveram sucesso na avaliação, aqueles que se destacaram com **MB** nesta categoria foram os professores “**A**”, com 91,6%. O professor “**F**”, com 64%. O professor “**H**” com 75%, e o professor “**I**” avaliado com 66,2% de aprovação MB.

A categoria Compromisso profissional, inclui em suas atribuições a pontualidade e freqüência do professor. Perguntamos se este professor é pontual; freqüente; se exige pontualidade e freqüência; cumpre todo o horário da aula.

Neste item, o professor “**E**” recebeu 100% de indicações MB, o que demonstra seu compromisso com a instituição escolar e com os alunos. Justificando entre outras qualidades que possua, que este atributo é uma de suas qualidades mais valorizadas pelos alunos.

Os professores representantes desta categoria são: professor “**F**” recebeu 64,2%, o professor “**G**” 67,8%, de indicações muito bom nestes quesitos. O que demonstra sua classificação em segundo lugar dentro as categorias com maior nota. No total esta categoria recebeu 3 votos (e professores com MB nesta categoria.)

Em terceiro lugar, vem a categoria de ética e cidadania- inclui-se a competência para o diálogo na relação professor-aluno, limites-éticos em sala de aula e Ética profissional. Perguntamos neste item se seu professor: mantém relacionamento cordial com os estudantes, contribui para que a compreensão do papel do estudante como cidadão e profissional na sociedade brasileira, e se respeita a individualidade dos estudantes em sala de aula.

São representantes com maiores índices de aprovação com MB, nesta categoria os professores: Letra “**C**” com 66,6%, e professor “**D**” com 90% .

Em quarto lugar, a categoria senso crítico. No campo das categorias profissionais com relação ao item senso crítico, entra o questionamento dos conteúdos e debates, conteúdos e interdisciplinaridade. Perguntamos se o seu professor ao desenvolver o conteúdo, relaciona os assuntos com os fatos da atualidade; dá oportunidade aos estudantes de manifestarem suas opiniões; desenvolve atividades que integram a disciplina com outras do curso.

Nesta categoria, somente o professor “F” se destacou com o índice de MB, empatando suas indicações de MB com procedimento didático, e compromisso profissional em igual proporção 64% de aprovação.

A categoria de Postura Investigativa contempla competências na área da Investigação no ensino-pesquisa e uso da biblioteca. Dentro desta categoria estão incluídas atitudes do professor para com o fato de que este: estimula a discussão nas aulas, incentiva a pesquisa em livros, internet, jornais e revistas que contribuem para a sua aprendizagem; orienta o estudante freqüentar a biblioteca; propõe atividades que exigem solução de situações-problema.

Nesta categoria somente o professor Letra “B” atingiu o a nota de 75%.

A categoria prática avaliativa inclui: avaliação - Sentido da avaliação-ensino-avaliação. Perguntamos se o seu professor realiza avaliações de acordo com os conteúdos ensinados; devolve as avaliações realizadas e discute os resultados; retoma os assuntos cujos resultados da aprendizagem não foram satisfatórios.

Nesta categoria, ainda que nenhum professor tenha se destacado como sendo prioridade de sua avaliação, é importante destacar que dentre os nove professores, dois deles, o professor “A”, e o professor “D” receberam maior nota dentre os demais.

A categoria prática e teoria inclui elementos de fundamento para: Prática Teorizada com questões relacionadas a : Bases teóricas- Bases Científicas - Teoria-prática - Conteúdo- Profissão. Perguntamos neste quesito se seu professor: explica como a disciplina contribui para a formação profissional; se relaciona os conteúdos das disciplinas e atividades desenvolvidas com a realidade do mercado de trabalho; e se propõe exercícios e atividades para a aplicação prática dos conteúdos estudados.

Sobre prática e teoria, Zabala (1998, p. 104) afirma que é necessário “articular ações formativas nos quais os conteúdos sejam vividos pelos alunos, integrados na aula, produzindo valores que se quer ensinar”.

São representantes desta categoria, com índice acima dos demais professores, o professor letra “D” com 75% MB neste item.

E - Das Qualidades do Professor.

Período Noturno.

Quanto ao objetivo de identificar quais as qualidades mais apreciadas e indicadas pelos alunos ao bom professor, os dados coletados apontam para os seguintes resultados:

Na visão dos alunos da EJA, período noturno, para ser bom professor, este deve apresentar as características: **Profissional = 40 (28%); Educado = 34 (19%); Bom comunicador = 33 (19%); Estabelece limites=32 (18%) e Disciplinador=28 (16%).**



FIGURA 7 – Qualidades Docentes Mais Indicadas Período Noturno.

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Estas qualidades não foram atribuídas a um professor específico, mas a um conjunto de qualidades que a maioria dos alunos do período noturno entenderam ser indispensáveis ao bom professor.

De acordo com Lowman (2004), em que define o bom professor como sendo aquele que detém conhecimentos dentro da dimensão intelectual e pessoal, podemos afirmar que as características de um bom professor, para os alunos do período noturno é a preferência por professores com características relativas à **dimensão Intelectual**.

Estas características são reflexos de um desempenho profissional inerente a função do professor quando da aprendizagem da didática, que é a disciplina responsável por ensinar como o professor deve postar o tom de voz, a aparência, os gestos, a apresentação pessoal como um todo, bem como a melhor forma de demonstrar o conteúdo na escolha do material didático e a avaliação de aprendizagem.

Quando indicaram a palavra “**profissional**” com 28%, entendemos estar diretamente ligada ao desempenho profissional do professor, sua didática, seu método de ensino e avaliação, postura investigativa, compromisso profissional, ético e pedagógico.

Sobre a profissionalidade, segundo Ferreira e Krug (2001, p.73) está ligado ao contexto do conhecimento pedagógico. “O bom professor deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, além dele saber o conteúdo a ser desenvolvido, torna-se necessário também saber como transmitir o conhecimento aos alunos”.

Krug (1996, p. 81) defende que: “É de fundamental importância o professor ter conhecimentos objetivos a respeito de tudo o que for relevante ao processo pedagógico, pois toda ação consciente depende da existência de conhecimentos.

Com relação ao atributo “**bom comunicador**” com 19% de indicação, destacamos a concepção Freiriana que defende ser a comunicação um fator preponderante e indissociável da educação como forma de evitar a opressão.

Sobre o fator comunicação, ensino aprendizagem não pode ocorrer no isolamento, mas na, e pela comunicação entre sujeitos envolvidos em uma realidade concreta. Sua fonte geradora é “ação sobre mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens”. FREIRE (1970 apud BASTOS, 2008, p. 87).

Para Zabala, (1998, p.101) comunicação é:

O meio pelo qual a aprendizagem se realiza na construção conjunta, compartilhada que se estabelece em sala. É preciso construir uma linguagem comum, fluente de forma poder intervir de forma clara e explícita, respeitando o direito de intervenção e colaboração do aluno.

Para o termo “**disciplina**”, e disciplinador com indicação de 16%, buscamos em Freire (1993, p. 77) o sentido de que primeiro não se deve confundir disciplina com autoritarismo, e sim liberdade controlada.

Já me referi a necessidade da disciplina intelectual a ser construída pelos educandos em si mesmos com colaboração do educador. Disciplina sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura será de textos, a escrita cuidada, a observação e análise dos fatos, o estabelecimento das relações entre eles. E que não falte a tudo isso, o gosto da aventura e a ousadia mas que não falte igualmente a noção de limite para que a aventura e ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa.

Segundo Cunha (1998, p.147-148) “o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas”.

No período noturno, tivemos a avaliação de oito professores, e dentre a estes constatamos que somente dois professores atingiram o índice acima da média de 50% em MB na avaliação de competência profissional.

Podemos dizer que dentre os oito professores, dois possuem as qualidades e características apontadas pelos alunos como sendo aquelas necessárias a um bom professor.

Vejamos abaixo quem são estes dois professores. A professora identificada pela disciplina de química Letra (“H”), com índice de aprovação de 61,1% na média geral na avaliação de competências profissionais recebeu seu maior índice de aprovação com (75%) Muito Bom, para a categoria Procedimento Didático.

Vejamos sua avaliação individual:

Índice Avaliativo Individual- Prof “H”.

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	75%	24,1%	0,99%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	55,6%	38,3%	6,1%	-
PRÁTICA E TEORIA	51,9%	35,1%	1,8%	11,2%
POSTURA INVESTIGATIVA	57,4%	28,7%	6,5%	7,4%
SENSO CRÍTICO	59,3%	30,9%	7,4%	2,4%
ÉTICA E CIDADANIA	61,7%	30,8%	6,7%	0,8%
COMPROMISSO PROFISSIONAL	65,7%	26,8%	7,5%	-
RESULTADOS FINAIS	61,1%	30,3%	5,0%	3,6%

Figura 8 – Avaliação Individual - Período Noturno

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Esta professora, não pôde participar do questionário e da entrevista porque no período da realização desta etapa da pesquisa, a professora já havia se aposentado como especialista após 38 anos de carreira docente como professora concursada pelo Estado, sendo estes 22 anos trabalhando com alunos da EJA.

A segunda professora do período noturno que atingiu o índice superior a média de 50%, foi de geografia, identificada pela Letra (“I”) com índice de aprovação de 59,2% Muito Bom. A categoria que recebeu maior indicação também foi para Procedimento Didático, com **66% MB**.

Índice Avaliativo Individual - Prof “I”

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	66,2%	29,8%	4,0%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	63,4%	29,0%	2,3%	-
PRÁTICA E TEORIA	58,8%	32,3%	6,4%	2,5%
POSTURA INVESTIGATIVA	50,0%	40,3%	80,0%	1,7%
SENSO CRÍTICO	58,6%	35,0%	6,4%	-
ÉTICA E CIDADANIA	58,0%	32,0%	10,0%	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	57,9%	26,6%	14,5%	1,7%
RESULTADOS FINAIS	59,2%	32,2%	7,3%	1,5%

Figura 9 – Avaliação Individual - Período Noturno

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Esta professora é jovem com 38 anos, formada em 2004 em geografia (Universidade privada), iniciou na carreira docente em 2008 diretamente na EJA. Tem sua dedicação docente dividida com outras atividades docentes e atualmente esta cursando especialização em EJA.

Em entrevista apresentamos os resultados para a professora, e através dela, por meio de sua narrativa e contribuição observamos que a razão de sua boa atuação está nas suas qualidades pessoais e profissionais. Segundo sua nota e classificação na avaliação de desempenho esta professora possui as qualidades que seus alunos admiram em um bom professor: é profissional e exigente, além de dominar a disciplina que leciona e apresentar boa didática de ensino.

Sobre sua formação para docência afirmou que:

Desde que iniciei o curso de geografia, já sabia que queria ser professora. Sempre estudei muito e sabia que para ser boa professora tinha que me dedicar aos estudos. Observava meus professores, os bons e os não tão bons, para evitar errar no futuro.

Quando perguntamos sobre as qualidades apontadas pelos alunos disse que:

Entendo que um atributo indispensável ao bom professor é aquele que está sempre atualizado, sendo criativo, bom comunicador e profissional. Aprendi ser assim observando outros colegas nos quais sempre me apoio e que admiro por serem assim também. É muito difícil estar na educação pública e manter uma postura profissional diante de tanta indiferença, mas isso vai de cada professor, de cada um.

Será que este bom professor recebeu influência de outro professor o qual considerava bom e que nele se espelha até hoje? Em entrevista esta professora nos disse:

Sempre busco me espelhar nas atitudes de meus professores da graduação em geografia, seus métodos de ensino e avaliação. Escolhi o curso de geografia por acaso, depois de ter cursado informática, mas que hoje não me vejo em outra profissão.

Naqueles dias de faculdade, haviam bons e maus professores, e claro aprendemos com cada um deles, entre o que fazer e o que não fazer. Dentre o que fazer, sempre me lembro de um professor especial, ele respeitava os limites do aluno. E assim ainda hoje posso sentir que esta condição de respeito é indissociável do ensino.

Sobre o resultado da avaliação docente realizada pelos alunos afirmou que ficou surpresa com o resultado. Segundo a professora:

Não esperava este resultado, mas sempre me dediquei muito aos estudos e a atender bem aos alunos. Chego sempre no horário, tenho sempre material preparado para as aulas com antecedência, e embora não tenho muito tempo de experiência, a cada dia observo meus colegas, escuto os alunos e tento elaborar a melhor aula que posso.

Podemos observar da fala da professora, que durante a formação inicial já tinha o objetivo de ser professora, e que segundo ela, sempre procura chegar no horário, preparar o material didático e respeitar os alunos.

Estas características estão inseridas na categoria Procedimento didático, cuja avaliação de desempenho apontou ser o ponto mais forte desta professora.

Dentre suas maiores dificuldades no início da carreira, foi por desconhecer o público da EJA. Sobre este fato comentou que:

Não ter experiência como professora foi difícil, mas pior foi não saber o perfil do aluno que teria em sala de aula. Não eram crianças, mas eram jovens adolescentes e outros adultos com as dificuldades diferentes, com interesses diferentes e por isso o ensino precisa ser quase individual. Não aprendi isso na faculdade, muito menos no curso de geografia.

A professora “I” em sua entrevista comentou sobre material didático que: “Eu mesmo faço o material, sempre guardei todos livros e apostilas da faculdade, e agora escolho para cada aula aquilo que sei ser o melhor para o aluno, o que mais pode interessar a eles”.

Na avaliação da professora “I”, não houve nenhum apontamento de insatisfação quanto a sua forma de realizar a avaliação do aluno.

Sobre este fato, a professora comentou que:

Sempre realizo atividades em sala de aula por que sabe que se der pesquisa para ser feito em casa ou em outro local, o aluno não vai fazer. Então sempre prepara atividades avaliativas em para serem feitas em sala com sua ajuda e orientação. Destaca que a avaliação na EJA, é realizada por relatórios de desempenho do aluno, então cabe também a eles se dedicarem e ao professor, estar atento com o progresso individual de cada aluno.

Sobre método de avaliação Zabala (1998 p.103) defende que é preciso que o professor ao realizar a avaliação o faça de forma a poder avaliar o progresso real do aluno e incentivá-lo a seguir progredindo. Isto será possível quando a avaliação for realizada com base nas capacidades e esforço realizado do aluno.

Durante a entrevista, pedimos à professora comentar sobre as qualidades mais apreciadas e indicadas pelos alunos do período noturno, e qual era a opinião dela sobre o tema. Respondeu que:

Os alunos do período noturno tem um diferencial maior com período matutino em razão da idade e dos interesses pessoais. À noite, os alunos são mais velhos, passam o dia trabalhando e muitos deles pretendem melhorar de vida através de um emprego melhor, por isso querem aprender muito e de forma rápida. Por isso não toleram bagunça ou brincadeiras de colegas. Sempre pedem ao professor para ser mais duro com aqueles que chegam atrasados e ficam fazendo barulho.

Segundo avaliação dos alunos, estas duas professoras foram as únicas a atingirem o ideal de bom professor para o período noturno, pois atingiram o nível igual ou superior a 50% indicados pelos alunos quanto a competência

profissional, e sendo assim podemos afirmar também que ambas possuem as qualidades indicadas por eles como sendo profissionais, educadas e exigentes.

Não quer dizer que os demais professores não sejam bons, mas estas duas apresentam desempenho mais eficaz.

F- Das Qualidades do Professor.

Período Matutino.

Dentre as características mais apontadas pelos alunos do período matutino, constata-se enquadrar dentro da segunda dimensão prevista por Lowman (2004) como aquelas indicativas de um padrão de comportamento em que predomina atributos de ordem pessoal do professor.

Esta dimensão (pessoal) atende também a características relativas à *motivação efetividade, que diz respeito a atributos como exigente, desafiador, prestativo e justo. (grifo nosso)*. Ou seja, aqueles professores que apresentaram maior índice dentre desta dimensão, provavelmente são aqueles que aos olhos do aluno, demonstram carinho, atenção e interesse pelo indivíduo, assim como demonstram acima das demais qualidades que são habilidosos em pressionar e motivar.

O fato de que esta turma valorize mais os aspectos das relações pessoais, indica que no período matutino, os alunos necessitam mais de um professor que seja alegre, que desperte interesse pelos estudos, estimule seu aprendizado, ajude a mantê-lo interessado com estímulos e aulas criativas, que seja um professor “atualizado”, antenado com novos assuntos de interesse dos jovens, que fale de forma que eles possam entender, no linguajar comum, e que acima de tudo demonstre amizade e afetividade.

Há importantes teóricos como Wallon, Vygotsky e Piaget que em suas teses elaboraram teorias sobre a relação da aprendizagem com ensino através da estreita relação da afetividade.

Para Wallon, as emoções possuem caráter subjetivo, onde as emoções e sentimentos estão associados. Para Vygotsky, a aprendizagem afetiva tem como base a afetividade. Para Piaget, a afetividade e cognição se complementam e uma oferece a outra o suporte necessário ao desenvolvimento da aprendizagem. (SANTOS, 2008, p.211 - 213).

Na visão dos alunos da EJA, período matutino, as características que devem ter um bom professor é aquele que: **Ajuda o aluno = 24 (25%); é Amigo = 20 (20%); Criativo = 20 (20%); Explica bem =18 (18%); e Atualizado 17= (17%)**

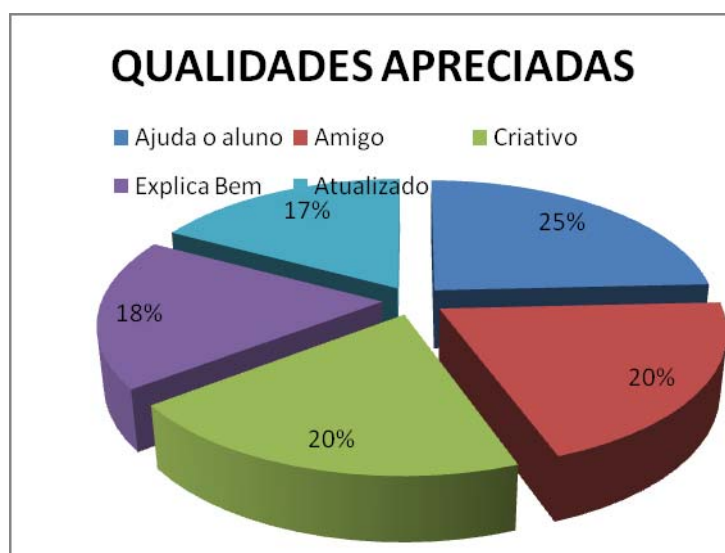


FIGURA 10 – Qualidades Docentes Mais Indicadas Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Quando o aluno indica como bom professor aquele que “**ajuda o aluno**” com maioria de **(25%)**, segundo Zabala (1998, p.97) pode-se entender que “Esta ajuda ocorre quando a elaboração do conhecimento exige o envolvimento pessoal, o tempo e o esforço do aluno, assim como ajuda especializada, estímulo e afeto por parte dos professores e demais colegas”.

Complementa ainda sobre o tema de que cabe ao professor ajudar o aluno no processo de aprendizagem afirmando que:

Oferecer ajuda supõe intervir e oferecer apoio em atividades ao alcance dos meninos e meninas, para que com seus esforços no trabalho, e esta ajuda, possam modificar os esquemas de conhecimentos e atribuir novos valores e significados e sentido para atuar de forma autônoma e independente em situações novas e cada vez mais complexas (ZABALA 1998,p.98)

Outro atributo indicado por esta turma do matutino foi o termo “**amigo**” com **(20%)**, que está diretamente relacionado com o termo afetividade também.

Freire (1996, p.160) ressalta que ao reagir com afetividade, o educador não pode perder a superioridade e a autoridade de sua função educativa.

Não se pode deixar a afetividade interferir no cumprimento ético do dever de professor e sua autoridade, nem condicionar a avaliação dos trabalhos escolares de um aluno ao maior ou menor grau de 'bem querer' que se tenha por ele.

Para o Freire, o ensino se realiza com mais resultado quando o professor é uma pessoa alegre, incentivando a todos terem esperança. "Esperança não por teimosia (...) mas acreditando que sua ação pedagógica pode transformar pessoas e que pessoas transformam o mundo". (REDIN, 2008, p.31).

Em outra obra, Repensando a Didática, Cunha (1998, p.145) afirma:

Difícilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Entre as expressões usadas estão "**amigo**" e "**compreensivo**" (...).

Quanto ao atributo "**explica bem**", com (18%), pode ser justificada com ajuda da pesquisadora Cunha (1992, p. 69-70): que diz: "(...) dificilmente um aluno apontaria um professor com BOM ou MELHOR (...), sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino (...)".

Cunha (1992) comenta que para se trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressupunha uma forma estanque do conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito.

Comparando estes quesitos de qualidades que um bom professor deva ter, os alunos do período matutino ao avaliarem as Categoria Profissionais, indicaram dentre seus 12 professores, sete com índice de satisfação acima de 50%.

Vejamos o resultado da avaliação destes professores do período matutino.

Dentre os professores que receberam maior índice de aprovação nas Categorias Profissionais estão os professores Letra "A" com 74% de índice acima da média de 50% do geral. Tem este professor a indicação de Muito Bom para

categoria de **Proc. Didática, (91,6%), compromisso profissional (86%) e ética e cidadania com (81,4%).**

Índice Avaliativo Individual - Prof. "A".

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	91,6%	8,4%	-	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	77,7%	22,2%	-	-
PRÁTICA E TEORIA	66,6%	30,5%	2,9%	-
POSTURA INVESTIGATIVA	44,4%	38,8%	16,8%	-
SENSO CRÍTICO	77,7%	22,3%	-	-
ÉTICA E CIDADANIA	81,4%	18,6%	-	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	86,1%	13,9%	-	-
RESULTADOS FINAIS	74,0%	22,0%	4,0%	-

Figura 11 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Esta professora, não pôde participar da entrevista. Mas podemos observar que sua avaliação foi excelente quanto aos aspectos de procedimentos didáticos, ética e cidadania e compromisso profissional. Sua média de aprovação foi uma das maiores dentre os 09 professores acima de 50% pois atingiu 74% de satisfação na opinião de seus alunos.

Índice Avaliativo Individual- Prof. "B".

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	61,1%	27,7%	11,2%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	66,6%	22,2%	7,4%	3,8%
PRÁTICA E TEORIA	63,8%	13,8%	11,2%	11,2%
POSTURA INVESTIGATIVA	75%	25%	-	-
SENSO CRÍTICO	33,3%	59,3%	3,7%	3,7%
ÉTICA E CIDADANIA	44,5%	55,5%	-	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	30,6%	69,4%	-	-
RESULTADOS FINAIS	54,2%	38,2%	4,8%	2,8%

Figura 12 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Esta professora tem cerca de 40 anos, graduada em letras pela UFMT, trabalha com alunos EJA há três anos. Mas desde 1999 já exerce função docente em outras turmas.

Sobre sua avaliação se sentiu surpresa, mas satisfeita pelo reconhecimento de sua dedicação. Sobre as dificuldades em trabalhar com ensino EJA destaca que:

Sempre trabalhei com adolescentes do ensino médio regular, mas na EJA, existe muita diversidade de idade dentro da sala de aula, que dificulta ao professor planejar a aplicação do conteúdo de forma a atender aos interesses de todos, ou ao menos de uma maioria.

Acrescenta sobre suas dificuldades que o problema está na falta da preparação durante a graduação sobre a realidade do ensino EJA:

Penso que tive muitas dificuldades em razão de não haver realizado nenhum curso específico para trabalhar com estes alunos da EJA. Não conhecia a realidade que me esperava, na faculdade, durante o curso de graduação não houve à época uma preocupação com este campo da educação.

Sobre material didático que utiliza afirmou que:

Eu mesma elaboro todo material didático das minhas aulas. Junto recortes, anúncios, reportagens e mais o material didático da EJA. O importante é pensar com antecedência sobre o conteúdo para preparar os textos e tudo sai bem.

Esta professora recebeu 66% de aprovação em sua forma de proceder a avaliação do aluno. Sobre este fato comentou que:

Para EJA é adotado o método de avaliação por relatório de desenvolvimento pessoal de cada aluno. Mas em sala é possível realizar atividades como produção de textos com ajuda de um conselho de classe. Aqueles que tem mais facilidade participam de pequenos grupos de colegas e com eles realizam as atividades. Nas avaliações (ou testes) que realizo, sempre coloco as perguntas em forma de enunciados de problemas a serem solucionados.

Sobre ter uma referência de um bom professor que pudesse ter influenciado na sua forma de dar aula respondeu que:

Durante o curso de letras, havia um professor que até hoje me serve de referência. Era o professor de literatura, que incentivava leitura e produção de textos de forma simples e descomplicada. Sua principal característica era ser descontraído, simpático e amigo.

Podemos observar que no campo da avaliação de desempenho docente, esta professora teve sua maior nota atribuída na categoria de postura investigativa, com 75%. Possivelmente como ela mesma descreve acima, esta pontuação deve-se ao fato de realizar suas aulas com atividades de incentivo a leitura, pesquisa, e produção de texto dentro do contexto em que o aluno sente-se confortável e capaz.

Índice Avaliativo Individual Disciplina Biologia Prof. “C”

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	55%	40%	5%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	40%	53,4%	6,6%	-
PRÁTICA E TEORIA	47,5%	35,5%	17,5%	-
POSTURA INVESTIGATIVA	35%	57,3%	7,7%	-
SENSO CRÍTICO	63,3%	30%	6,7%	-
ÉTICA E CIDADANIA	66,6%	20%	13,4%	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	55%	37,5%	7,5%	-
RESULTADOS FINAIS	51,2%	39,6%	9,2%	-

Figura 13 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

O professor identificado aqui com a letra “C” da disciplina de biologia, recebeu 77% para Muito Bom e (0%) para insatisfatório. Equivale a afirmar que dentre todas as categorias avaliadas de seu desempenho docente não lhe foi atribuído nenhuma indicação de prática docente insatisfatório para nenhuma das categorias. Esta professora não pôde participar da entrevista. Podemos dizer desta professora que é concursada, com experiência docente de mais de 15 anos e em EJA há mais de 03 anos.

Vejamos agora abaixo sobre o professor identificado com a letra **D, do período matutino.**

Índice Avaliativo Individual –Prof. “D”

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	82,5%	17,5%	-	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	73,4%	26,6%	-	-
PRÁTICA E TEORIA	75%	20%	-	5%
POSTURA INVESTIGATIVA	65%	35%	-	-
SENSO CRÍTICO	73,4%	26,6%	-	-
ÉTICA E CIDADANIA	90%	10%	-	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	82,5%	17,5%	-	-
RESULTADOS FINAIS	77,2%	22,0%	-	0,8%

Figura 14 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

O professor Letra “D” tem 64 anos de idade, sendo 30 em sala de aula, e 13 docência em EJA. Sua formação é da Universidade Federal em química, com especialização em EJA. Este ano se aposenta.

Na sua avaliação de desempenho, obteve um 77,2% de aprovação. Foi a maior nota entre todos os 20 professores. Seus melhores índices foram nas

categorias de **Proc. Didático com (82%); compromisso profissional com (82,5%) MB; (90%) MB, para categoria de ética e cidadania.**

Durante a entrevista, demonstrou ser amável, tranqüilo com claro sentimento de dever cumprido. Quando apresentamos seu resultado de desempenho, ficou surpreendido, mas também de outro lado comentou que sente ser “querido” e “amado” pelos alunos.

Perguntamos então ao professor sobre sua práxis pedagógica e ele afirmou que:

O professor deve esforçar-se para que o aluno entenda que existem muitas dificuldades em estudar, mas que a evasão é prejudicial a ele mesmo. Sempre tento transmitir ao aluno sobre os problemas sociais que eles vão enfrentar, e que com o estudo completado eles poderão ter melhores chances.

O professor “D”, sobre a qualidade “**amigo**” como a mais indicada pelos alunos do seu turno, diz :

Concordo com este sentimento. O comportamento amigo do professor ajuda o aluno a se fortalecer. Os alunos diariamente têm que escolher entre trabalho e estudo. E a maioria opta pelo trabalho. Para trabalhar precisam do estudo, e por isso é importante ter um professor amigo, que diante das dificuldades saiba ouvir, confortar e orientar a este aluno sobre suas prioridades.

Sobre material didático o professor diz que:

Não há ainda a possibilidade de se ter um material didático pronto e acabado para os alunos da EJA. Que neste segmento cada professor deve fazer o seu próprio material a partir dos livros didáticos, a partir dos alunos da turma.

Em razão de sua ótima avaliação em didática com 82% de aprovação, respondeu que:

Os alunos da EJA em sala apresentam tamanha diversidade que não é possível realizar ditado, porque cada um tem seu tempo para ouvir, escrever e entender. Então, prefere seguir o tradicional esquema de resumo no quadro e depois explicar com calma, citar vários exemplos do cotidiano dos alunos, repetindo duas ou três vezes a mesma explicação com exemplos diferentes. Uma hora ele entende. Só não se pode ter pressa.

Com relação ao fato de ter tido um bom professor, respondeu:

Sem dúvida tive bons professores, mas em especial posso citar Gabriel Novis Neves, por ser bondoso, gentil, respeitador, amável e extremamente competente. Sempre me lembro dele. Tento o quanto posso me espelhar em suas atitudes enquanto professor.

A avaliação deste professor foi a melhor de toda a escola, e suas maiores notas foram para um professor ético e compromissado. Sobre este tema admitiu que:

Desde jovem sempre me dediquei a atender a todos com respeito e educação. Percorri toda a minha vida como professor mas, entendo que todos nós somos eternos aprendizes. Devemos demonstrar ao aluno eficiência, moral, caráter e amor aos estudos. Não pensar que já sabe tudo, mas que o aluno também tem a ensinar. Tem que saber ouvir e aconselhar.

Sobre a avaliação de desempenho docente, por já estar em fase de aposentadoria, entende que chegou tarde. Defendeu a ideia de que:

Este resultado é útil para muitos que estão começando a carreira para que com as críticas dos alunos possam a cada dia construir uma nova aprendizagem.

Índice Avaliativo Individual – Prof. “E”.

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	85%	12,5%	2,5%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	56,6%	43,4%	-	-
PRÁTICA E TEORIA	57,5%	27,5%	15%	-
POSTURA INVESTIGATIVA	45%	45%	7,5%	2,5%
SENSO CRÍTICO	76,6%	23,3%	-	-
ÉTICA E CIDADANIA	66,6%	30%	3,4%	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	100%	-	-	-
RESULTADOS FINAIS	70,0%	25,0%	4,4%	0,6%

Figura 15 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

A professora “E”, da disciplina de física, atingiu a média de (70%) de aprovação, sendo as categorias com maior índice aquelas relativas a (100%) compromisso profissional e (85%) para procedimentos didáticos.

Esta professora tem pouco tempo de docência em EJA, mas realizou dois cursos de atualização em EJA em 2008 e 2009. Formada pela Universidade Federal em matemática, cursou também física e engenharia elétrica.

Quanto ao material didático afirmou que:

Sobre o material didático, é interessante destacar que eu mesmo faço. Vou dando exemplos do dia a dia dos alunos como calcular gastos com luz e água, e aos poucos eles vão se interessando pela matéria. No começo foi difícil porque não tinha experiência e quando cheguei na sala vi que tinha gente jovem e velho. Fiquei com medo de não conseguir.

Sobre o resultado da avaliação ponderou que:

Não tenho dedicação exclusiva, mas cada tempinho que tenho, faço com amor e carinho o material da aula, da avaliação deles, não uso muitas fórmulas. Fiquei até surpresa com este resultado, porque alguns colegas tem dedicação exclusiva e mesmo assim, ainda não encontraram o liame com o aluno.

Ao conhecer os atributos mais indicados pelos alunos do período matutino, comentou que:

Entendo que o bom professor é aquele que tá sempre pronto para ajudar o aluno, para ouvir suas dificuldades, ser pontual, respeitar o aluno e ser uma pessoa simples como eles. Fiquei surpresa com o resultado, e também fiquei feliz. É a primeira vez que recebo um elogio assim. Agora que sei que estou no caminho certo, vou continuar.

Perguntamos se tem um professor ao qual se espelha. Respondeu que:

Eu penso que todos nos temos um professor, mas ele pode ter sido realmente seu professor, um amigo, um chefe, ou o próprio aluno. Sempre estamos aprendendo e por isso sempre ensinando. Tive um professor que ensinava assim com exemplos do dia a dia, eu faço como ele, ensino com muitos exemplos, mas também cobro depois.

Devemos destacar aqui que esta professora foi a única a receber no quesito **compromisso profissional 100%** de aprovação pelos alunos, e que quanto a sua forma de avaliação não recebeu nenhuma indicação de insatisfação por parte dos alunos.

Índice Avaliativo Individual -Prof. "F".

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	64,2%	30,3%	3,5%	2,0%
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	52,3%	30,9%	16,8%	-
PRÁTICA E TEORIA	48,2%	33,9%	17,9%	-
POSTURA INVESTIGATIVA	44,6%	41,1%	8,9%	5,4%
SENSO CRÍTICO	64,2%	21,4%	14,4%	-
ÉTICA E CIDADANIA	61,9%	28,5%	9,6%	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	64,2%	17,9%	17,9%	-
RESULTADOS FINAIS	56,8%	10,3%	4,0%	4,0%

Figura 16 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

A professora identificada com a letra F, tem 46 anos, sendo 28 como docente e em especial 03 anos no ensino da EJA. Tem formação em sociologia pela UFMT, cursou magistério, ciências políticas, e pedagogia em 1983. É especialista em didática.

Sobre seus resultados na avaliação docente, podemos observar que em procedimento didático e compromisso profissional atingiu igualmente a mesma média de 64% MB.

Sobre o processo de transição de aulas para jovens do ensino médio para EJA nos diz que:

O processo de mudança de ensino regular para jovens e adultos foi difícil, mas gostei muito de trabalhar com alunos mais velhos. Eles são mais responsáveis, sérios e exigentes. Acredito que o bom resultado da minha avaliação se deu em razão do método de Paulo Freire que sempre procuro seguir. Sem dúvida é a melhor proposta pedagógica para o ensino EJA.

Quanto ao material didático:

Aposta sempre em material diversificado, interligados com outros aspectos da vida, do mundo e da vida social. O material que vem pronto para ser aplicado ao EJA, nem sempre condiz com nossa realidade de Cuiabá, sempre vejo exemplos de cidades e estados com cultura e linguagem diferente do nosso, então tento sempre adaptar.

Quanto a se espelhar em um professor comenta que:

Durante a faculdade tive um professor totalmente marxista, pelo qual me deixei influenciar até hoje. Foi com as aulas deste professor que aprendi a ser gente! Por isso sigo como ele, na intenção clara de influenciar outros alunos numa visão crítica de mundo.

Sobre as qualidades de um bom professor indica:

O professor acredito eu, tem que possuir qualidades como ser amigo e conselheiro, mas em deixar de ter o compromisso de exercer a função com respeito ao próximo, aos próprios colegas, e todos aqueles que estão ligados neste processo.

Índice Avaliativo Individual - Prof. "G"

CATEGORIAS AVALIADAS	MB	B	REG	INSAT
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	55,3%	41,0%	3,7%	-
PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	54,7%	45,3%	-	-
PRÁTICA E TEORIA	55,3%	32,1%	7,1%	5,5%
POSTURA INVESTIGATIVA	50,0%	35,7%	14,3%	-
SENSO CRÍTICO	61,9%	35,7%	2,4%	-
ÉTICA E CIDADANIA	57,1%	40,4%	2,5%	-
COMPROMISSO PROFISSIONAL	67,8%	30,3%	1,9%	-
RESULTADOS FINAIS	57,4%	36,8%	4,8%	1,0%

Figura 17 – Avaliação Individual - Período Matutino

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

A professora G, tem 40 anos de idade, trabalha com contrato, formada em pedagogia por instituição privada, tem somente dois anos de experiência em docência e estes dois anos foi no ensino EJA. Não tem dedicação exclusiva, trabalha com outra atividade diversa da educação. Realizou curso para EJA em 2009.

Perguntamos sobre o resultado da avaliação de desempenho e respondeu que:

Foi uma grande surpresa. Sempre quis ser professora, mas ate dois atrás era impossível. Assim que surgiu a oportunidade, me dediquei e me dedico muito aos alunos. Entendo que a realização desta avaliação deu um norte por onde seguir, o que melhorar e o que manter.

Sobre o bom professor diz que:

Quando era estudante em Manaus, tive um professor que sempre o observava e pensava em ser como ele. E hoje me vejo imitando seus gestos, suas falas de incentivo e sua forma de dar aula. Para mim o bom professor é aquele que é amigo, mas também saiba cobrar resultados.

Seguindo o padrão de indicação dos alunos do período matutino, para ser bom professor na visão deles, o professor deve ter atributos como ser amigo, criativo, que explique bem. Em conjunto com estas qualidades, ou ao desempenhar suas funções com estas qualidades, o reflexo destas ações se verifica no alto índice de aprovação nas categorias profissionais.

A qualidade de “explica bem” recebeu 25 % de indicação. De acordo com Lowman, como já citado anteriormente, esta qualidade está intrínseca na dimensão Intelectual (...) “a **clareza** da apresentação do professor e seu **impacto emocional e estimulante** sobre os estudantes”. (Lowman 2004 p.39).

Para reforçar mais o conceito de que o bom professor aos olhos do aluno é aquele que além de demonstrar virtudes, habilidades no campo pessoal como: ser amável, simples, cordial, amigo entre outros atributos neste sentido, também deve se preocupar em demonstrar capacidade e domínio da matéria, da didática, do compromisso profissional para com o ensino. Não por coincidência que dentre os 20 professores, somente nove (9), que equivale a (22%), conseguiram atingir uma média de aprovação satisfatória acima de 50%.

E dentre estes nove (9), professores, importante destacar que o professor Letra “A” da disciplina inglês, obteve (74%) de índice MB contra (0%) para

indicação de ruim ou insatisfatório em qualquer um dos sete quesitos da categoria profissional ao qual foi avaliado.

Dentro dos resultados podemos dizer a preferência dos alunos do período matutino, segundo a classificação bidimensional de Lowman (2004), os professores com maior índice de aprovação apresentaram resultados dentro das duas dimensões. Dimensão Intelectual quando destacaram atributos do tipo didático, organizado, culto e aula interessante, desenvoltura, explica bem, e ainda atributos da Dimensão interpessoal com características pessoais como ser amigo, criativo, motivador, acessível e atencioso.

Para o período matutino houve a valorização de qualidades mais voltadas para as relações interpessoais, e para os alunos noturnos, houve uma maior valorização dos atributos profissionais, incluindo indicativos de 18% para o bom professor é aquele que Estabelece Limites, e mantém a disciplina na sala com (16%) de indicação.

Se fosse possível ao final, fazermos uma premiação entre os melhores professores poderíamos fazê-lo na seguinte classificação: Professor “D” com 77% de índice satisfatório, professor “A” com 74%, professor “E” com 70%.

Quadro geral dos melhores professores

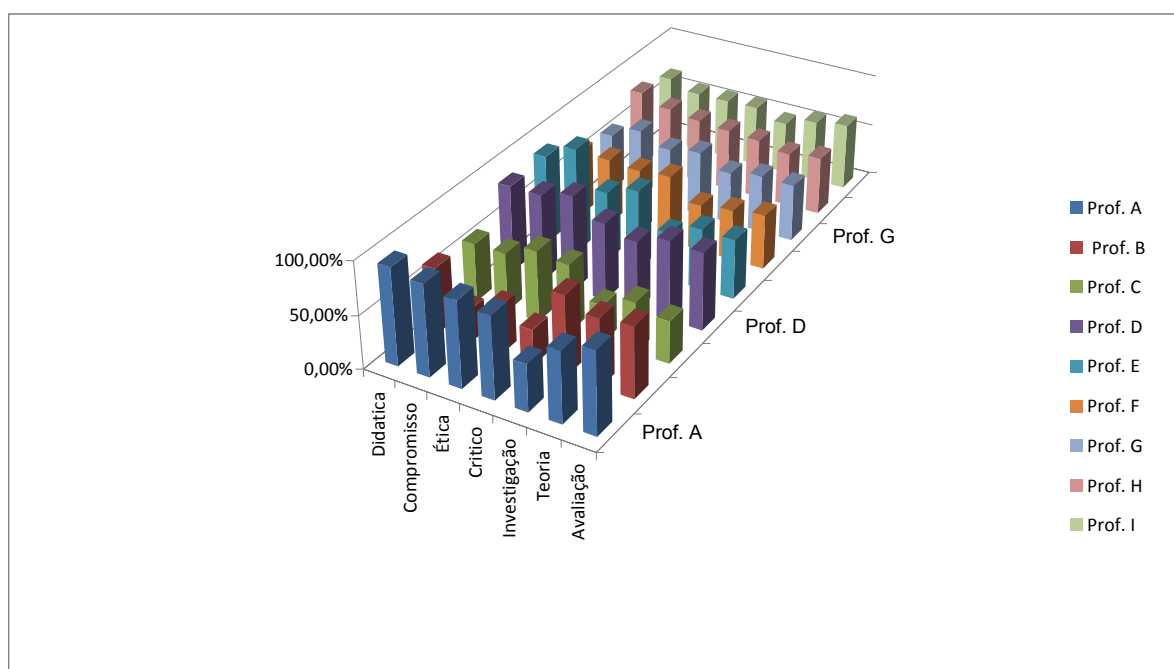


Figura 18 – Quadro geral de Avaliação

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

Entre as duas turmas, eles possuem o quadro de professores com maior índice de aprovação. Do total de 20 professores, 9 foram selecionados com aqueles que superaram a média de 50% de nível satisfatório, e dentre estes (9), sete professores, ou equivale dizer 77% são professores do período matutino.

5.1.2 - Segundo Passo da Andarilhagem.

Nesta etapa, realizamos a aplicação dos instrumentos de coleta de dados previstos no Bloco II, que se trata do questionário e entrevistas, com a participação dos professores.

Aqui nesta etapa todos os professores envolvidos na avaliação participaram da elaboração estatística de um questionário básico, mas cada professor com avaliação docente igual ou acima de 50% foi escolhido para participar da entrevista de forma que pudesse nos subsidiar com dados de como aprendeu a ser bom professor.

Antes de realizar a aplicação dos questionários, foi realizado uma reunião com os professores do turno matutino e noturno separadamente, para que cada qual recebesse em envelope fechado, sua respectiva avaliação individual.

Durante esta reunião explicamos como foram obtidos tais resultados. Apresentamos os gráficos demonstrando aos professores de cada turno, quais as qualidades mais indicadas pelos alunos, bem como foi considerado sobre o tema, a importância de se seguir realizando outras avaliações de forma a refletir sua prática docente e o valor destes resultados na ação reflexiva sobre o cotidiano escolar.

A partir do momento que todos tiraram suas dúvidas, foram convidados a participarem da elaboração das respostas ao questionário, ao qual, todos consentiram sua participação. O questionário foi aplicado aos 20 professores avaliados pelos alunos, sendo 12 para período matutino e 8 período noturno.

Com relação a entrevista, somente foi realizada com os professores que obtiveram média de satisfação igual ou acima de 50% por parte dos alunos nas categorias profissionais.

Desta forma dentre os 20 professores avaliados, somente 9 atingiram resultados suficientes para participarem das entrevistas, e destes indicados, três não puderam colaborar com suas experiências por não estarem mais no colégio por razões de aposentadoria e licença.

Os nove professores selecionados estão identificados com letras de “A” a “I” que tiveram suas avaliações comentadas acima, que agora faremos a transcrição de algumas frases que retratam suas opiniões acerca dos resultados da avaliação.

A partir da seleção dos professores com melhores índices de avaliação na categoria profissional de desempenho docente, obtivemos maiores detalhes de sua formação e processo de desenvolvimento de seus saberes e competências que o possibilitaram de obter êxito nestas avaliações e ser ao final identificado como Bom Professor.

A. Da análise do questionário.

O questionário (apêndice 02) foi aplicado em dias e momentos separados, a todos os 20 professores de forma individual. Antes de iniciar as perguntas, apresentamos aos professores os objetivos da pesquisa, o TCLE, os resultados obtidos com os alunos, e realizamos comentários sobre a importância da participação de todos. Do questionário, podemos demonstrar os seguintes resultados:

Com relação à média de idade dos professores, podemos afirmar que dos 20 participantes, 20% tinha em média de idade entre 18 a 30 anos, 35% entre 31 a 40 anos, e **45% acima de 40 anos.**

Com relação ao tempo de graduação, cerca de 35% já se formaram em média há 15 anos e **65% há mais de 16 anos.**

Quanto ao vínculo com a escola/educação, 37% têm vínculo como interino ou contratado, e os demais, **63% estável como concursado.** Destes, 25% são especialistas, e **75% somente graduados.** Com relação à instituição onde se graduaram, a maioria dos professores que lecionam neste CEJA, 85% vieram da **UFMT** Universidade Federal de Mato Grosso e 15% vem de Universidade Privada.

Assim como os alunos, quanto ao gênero, encontramos uma maioria de professores **mulheres com 60%**, contra 40% masculino.

Questionados sobre a dedicação exclusiva, responderam que **sim 65%**, e não 35%. Sobre tempo de docência em EJA, 23% tem menos de 10 anos e 23% tem mais de 21 anos. Entre o tempo de serviço compreendido **de 11 a 20 anos** de experiência, **54%** dos professores estão nesta faixa.

Destacamos também a referência quanto a importância da avaliação de desempenho docente, 92% dos professores disseram que é uma prática válida, e que deve ser implantada de forma a ocorrer com regularidade. Os demais não opinaram contra totalmente, mas 3% afirmaram que antes da realização das avaliações, seria necessária uma regulamentação em lei para ajustar o controle dos resultados. Ainda outros 5 % apontaram que a avaliação deveria ser realizada também sobre coordenação, e entre colegas.

Em razão de algumas obras indicarem um resultado avaliativo negativo ou positivo dependendo da aparência pessoal do professor, foi questionado aos mesmos sobre a importância que eles verificaram neste quesito. **Mas 96%** disseram que a **aparência não** interfere em nenhum aspecto do desempenho docente. Somente 4% afirmaram que o professor deve estar sempre bem apresentável, e que sua aparência conta na hora do aluno estabelecer um vínculo de proximidade em razão do reflexo daquilo que deseja ser.

Os professores quando questionados sobre a elaboração do material didático e do referencial teórico, todos eles afirmaram que constroem seu próprio material didático, utilizando por base os livros indicados pelo governo, os chamados cadernos da EJA, mas que estes são insuficientes, e que por isso é necessário, a cada aula, inovar com exemplos mais práticos e que tenha mais contexto com a região e realidade dos alunos.

Em resumo, sobre um provável perfil de características dos sujeitos avaliados podemos afirmar que os professores na EJA, na escola em que se desenvolveu a pesquisa, possuem mais de 40 anos de idade, possuem em média mais de 16 anos de experiência como docente, 63% são estáveis na sua função, com 85% do quadro são graduados pela Universidade Federal de Mato Grosso, sendo destes 60% mulheres e estão na docência entre 11 a 16 anos (54%). Destes professores, (60%) tem dedicação exclusiva à docência, e (98%) elaboram seu próprio material didático.

B- Da Entrevista.

Quem são e como conseguiram ser os melhores professores? Quais os caminhos percorridos por estes bons professores?

A entrevista foi o último e mais complexo passo desta caminhada. Houve inicialmente a dificuldade em estabelecer vínculo, horário e confiança para com os professores. Outra grande dificuldade foi fazer com eles realizassem a entrevista com gravador e vídeo porque se sentiam constrangidos, até porque na maioria das vezes as entrevistas foram realizadas na própria escola. Então realizamos as entrevistas fazendo anotações das frases seguindo as palavras do entrevistado.

Para a realização da entrevista, foi necessário antes catalogar todos os dados dos primeiros passos da andarilhagem, bem como quantificar os resultados do questionário. Somente assim pudemos identificar os professores com maiores índices avaliativos e então um a um, de forma a atender as nossas expectativas e também do professor, estabelecemos um ritmo de entrevistas que em média duravam de 30 a 40 minutos cada.

Assim que iniciamos as entrevistas no início do mês de fevereiro e terminamos somente em início do mês de maio.

Mas os resultados foram igualmente surpreendentes. Dos 20 professores que participaram do questionário, somente 09 foram selecionados para entrevistas. Estes 09 foram selecionados a partir dos resultados de suas avaliações acima de 50% MB conforme já demonstrado nas avaliações individuais, salvo aqueles que por outras razões não puderam participar das entrevistas como o caso dos professores identificados com as letras **A, C e H** por razões de aposentadoria, licença prêmio e afastamento provisório.

Desta forma podemos afirmar que os alunos do turno matutino preferem os professores com qualidades mais da dimensão pessoal, os alunos do período noturno apresentam opinião divergente e indicam como qualidades necessárias o professor que tenha qualidades da dimensão profissional.

Com relação às competências professorais, o procedimento didático foi indicado com sendo o mais valorado pelos alunos em detrimento de avaliação.

Afinal, o que os professores tem a dizer sobre estes resultados? Como e quando eles aprenderam a ser bons professores? Quais caminhos eles nos indicam a seguir para obter tais resultados?

Este foi um dos nossos objetivos, e dentre os professores entrevistados é importante destacar alguns comentários.

Quanto à entrevista do professor Letra B, ao comentar sobre como e onde aprendeu a ser bom professor disse que:

Sem dúvida digo que meu aprendizado teve início com a faculdade, com meus melhores professores. Sem este curso a prática não teria dado suporte suficiente para me manter como professora neste segmento. Mas foi durante os estágios, praticando que realmente consegui fazer a relação da teoria com a prática. Um sem o outro não há bom professor. A prática faz surgir a problemática, e a teoria a solução.

E como orientação indica aos futuros professores da EJA, que:

Primeiro busque uma formação universitária na área que pretende trabalhar, é indispensável o conhecimento da disciplina. E em segundo lugar, conheça a realidade específica do alunado da EJA, pois não se compara com nenhum outro grupo de alunos. Depois sempre preste atenção em seus colegas que tem muito a ensinar. Lembrar sempre que também o professor de hoje já foi aluno, então prestar atenção para não repetir os erros daqueles professores que não eram bons.

Sobre a avaliação de desempenho docente, comenta que:

A avaliação docente demonstrou a importância do professor não parar no tempo, e sim esta em constante modo de reciclagem. Seria também importante, com este resultados produzirmos material de debates entre os colegas para troca de experiência.

O profº “D”: este em vias de aposentar-se, é escritor, músico, político, especialista em sua área de atuação em química, sempre participou de grupos de estudos sobre EJA e sua realidade.

Quando questionado onde ou como aprendeu a ser bom professor, respondeu:

Tenho segurança no conhecimento da disciplina, fui músico, artista e pesquisador. Mas penso que minha principal força vem do respeito e preocupação com o aprendizado do aluno. Sempre me dedico muito a estudar e passo este valor aos alunos.

E acrescentou:

O melhor caminho ainda é o estudo. Embora a prática possa propiciar aprendizado, sem a base teórica do conhecimento não será possível realizar um ensino de qualidade. Buscar antes de tudo conhecer a realidade de seu aluno da EJA, e então preparar as aulas pra ele, e não para si.

Cada docente tem e sente a necessidade de busca de desenvolvimento pessoal. Segundo Nóvoa (1995, p.25)

Estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional”. A formação não se constrói por acumulação (de cursos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Qual a principal dificuldade em trabalhar com EJA?

Sinto a necessidade de ver a realização de mais cursos, seminários, discussões sobre a EJA. Na faculdade na minha época, trabalhar com aluno EJA, era trabalhar com pessoas de idade acima de 50 anos que procuravam a escola para aprenderem a escrever seu nome e fazer as operações matemáticas simples, hoje temos um público mais jovem junto com estes de mais idade que querem seguir estudando. Para isso o professor tem que estar preparado.

Sobre o tema da avaliação do corpo docente comentou que:

Sou favorável que o governo implante um sistema de avaliação para o docente, mas esta deve ser gradativa e dentro do contexto do professor e sua realidade. Deve-se ter uma especial atenção quanto a forma do procedimento desta avaliação, os objetivos devem estar claros quanto a quem vai avaliar, o que fazer com este resultado. Para o professor, a avaliação deve servir de uma base de reflexão do seu ofício.

Quando questionado sobre seu resultado comentou que: “estou surpreso e com a sensação agradável de eterno aprendizado com o aluno”.

Sobre este tema, Belloni (2003, p.21) defende que mesmo havendo a necessidade de mudanças, a avaliação tem seu valor, mas para isso indica alguns critérios básicos na formulação de um sistema de avaliação. “São eles o critério da eficiência, eficácia, efetividade social, relevância, coerência, integração e exeqüibilidade”.

Encontramos com a professora letra “E”, no final de uma manhã de trabalho, e a convidamos para realizar sua entrevista. Uma professora de 41 anos, com 24 de docência em matemática, formada pela Federal de Mato Grosso, mas com apenas 03 anos de docência em EJA. Realizou dois cursos específicos para EJA, no último ano.

Sobre a pesquisa disse que:

Estou surpresa com o resultado. Não conhecia esta realidade da EJA, fui convidada pela diretora para assumir temporariamente esta vaga, e acabei ficando. No início, pensava que estes alunos só pensavam no diploma, mas agora vejo que muitos falam em seguir estudos.

Quando questionada sobre os caminhos do bom professor respondeu:

Aqueles que queiram ser professores aqui indico que antes faça cursos na área da EJA, para não chegar aqui como eu cheguei com idéias erradas, conhecer primeiro sua sala, seus alunos e fazer aulas para eles, falar sobre temas que interessam a eles, eu por exemplo, quando vou explicar cálculos sempre digo que vamos aprender a ganhar dinheiro, porque ensino como evitar gastos com energia, quanto gasta uma geladeira, um ventilador e assim eles sempre estão interessados na matéria.

A professora letra “F”, quando questionada sobre onde aprendeu a ser boa professora, respondeu:

Onde aprendi a ser boa professora? Penso que o professor aprende a ser professor em sala de aula. A prática está muito distante da teoria. É na prática que se aprende o valor de trabalho em equipe, e isto é fundamental.

Sobre a avaliação o professor entrevistado opina que:

Com relação a avaliação de desempenho, concordo com o valor destes procedimentos desde que estes possam servir de reflexão e não punição ao professor. Já ouvi dizer do modelo que implantaram em São Paulo, tenho uma amiga de lá, e que falou sobre as exonerações por conta do resultado da avaliação. Penso que deveria haver uma reflexão neste ponto.

Para os caminhos do bom professor, esta professora colabora com o seguinte conselho:

O professor deve ter conhecimento de sua disciplina, desenvolver amizade com os alunos, saber ouvir, orientar, incentivar o aluno a seguir seus estudos. Com relação aos alunos do sexo feminino que são a maioria, destaca ainda a necessidade de reforçar a auto-estima destas alunas, para que possam seguir estudando, sem desistir na conquista de sua autonomia e independência.

Em entrevista, o professor “G”, sobre os caminhos do bom professor indica que;

Antes de tudo, devemos começar com uma boa graduação, em uma área de interesse pessoal que traga satisfação profissional. Segundo lugar saber observar a realidade que cerca a escola e seus alunos. Digo sempre que tenho pouca prática, mas tudo que sei hoje é a união da minha graduação, dos meus professores e minha função diária de professora.

Sobre o resultado de sua avaliação comentou que:

Não esperava este resultado. Não imaginava que estava indo tão bem. Vou analisar e guardar estes resultados para o ano que vem comparar com tudo que pretendo melhorar. Gostaria que este resultado servisse como pontuação na contagem de pontos para atribuição de classe.

Professora “I”: esta é a professora de geografia, com apenas 2 anos de docência, formada em geografia em 2004, cursando atualmente especialização em EJA.

Como e onde aprendeu a ser bom professor?

Aprendi a ser professora aqui mesmo na escola e com os colegas, e mais ainda na sala com os alunos. A cada dia um aprendizado. Importante é não ter medo do desconhecido, e fazer o melhor a cada dia. Os próprios alunos nos dizem o querem de um professor, tem que saber ouvir.

Acrescenta a professora “I” sobre sua formação inicial e prática que:

Claro que se não tivesse cursado a graduação, não teria ideada disciplina, mas a paixão pela matéria de geografia, me impulsiona a lecionar. Depois que comecei o curso da EJA, descobri porque algumas coisas no inicio não davam certo, e agora conhecendo a teoria, as origens da luta do segmento EJA, seu orientador que foi Freire, sei que sem estes estudos não conseguiria ser o que sou hoje. Não deixo de indicar que para ser professor em EJA, cada professor deveria estudar sobre este segmento que é todo especial.

Das entrevistas podemos afirmar que dentre os professores entrevistados, destaca-se as seguintes características quanto a idade dos professores: dos 09 professores com boa avaliação, 07 tem mais de 40 anos, e dois professores ficam com a idade entre 35 a 39. Temos aqui um forte destaque aos professores com mais tempo de docência. Por outro lado, em especial EJA, os dados se invertem.

Com relação a tempo de docência na EJA: dos 09 professores, 07 trabalham com EJA nos últimos três anos. Tempo este de formação de CEJA – centro de educação de Jovem e Adulto. Os outros dois, apresentaram no currículo um tempo de docência da EJA com mais de 15 anos. Os professores “D” já em vias de aposentar-se e a professora “H”, já aposentada.

Não podemos concluir, mas apenas constatar que destes professores, o diferencial para com os demais não está na quantidade de tempo de docência, em EJA ou docência geral, mas sim no comportamento, no relacionamento com o aluno, na dedicação quanto a elaboração do material didático.

Os professores que receberam as melhores avaliações, são aqueles que demonstram ao aluno, sua amizade, preocupação com o fator humano, a responsabilidade com agir ético e profissional. Estes professores demonstraram na

maioria deles dedicam-se na em planejar aula apropriada ao aluno atendendo a sua expectativa e incentivando a seguir nos estudos.

5.2 Os Caminhos do Bom Professor da EJA.

O bom professor:

[...] É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isto ela não é fixa, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. (CUNHA, 1992, p.64).

Quais as qualidades devem possuir um bom professor? Onde e quando ocorre a aquisição e aprendizado destas qualidades, saberes, habilidades e competências para exercer a função docente? Como os professores constroem e reconstroem sua aprendizagem para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados nos subsidiaram nas demonstrações de resultados importantes para os educadores da educação de jovens e adultos com a demonstração das qualidades e competências mais valorizadas pelos próprios alunos, partindo da opinião, da realidade, da necessidade destes alunos, que por certo são um indicativo de uma realidade muito próxima a outros alunos da EJA em qualquer outro pólo escolar.

Podemos afirmar sobre nosso público avaliador, ou seja nossos alunos que participaram da pesquisa, que uma maioria predominante é do sexo feminino, com faixa etária variada, mas com predomínio de idade de até 30 anos, com interesses voltados de forma imediata à inserção social e econômica, são de uma classe trabalhadora com média de renda de um salário mínimo e que, entre os mais jovens há uma tendência em querer seguir nos estudos rumo à faculdade.

Quanto às qualidades mais apreciadas em um professor para ser considerado “bom professor”, as turmas que estudam em períodos diferentes divergiram de forma tamanha que optamos em indicar separadamente as opiniões.

A turma matutina indicou como bom professor aquele que apresenta forte inclinação para um professor que apresenta forte traço de relações interpessoais com o aluno, não deixando de valorizar o desempenho profissional do professor na prática educativa, pois indicaram a categoria de Procedimento Didático

como aquela categoria mais importante, com maior índice de média Muito Bom na avaliação de seus professores.

Os atributos mais citados pelos alunos da EJA da manhã foram “amigo”, que “ajuda o aluno”, e “criativo”. Estes alunos do período matutino aprovaram entre 12 professores, sete (7) com avaliação acima da média de 50% dentro das categorias profissionais propostas. Estes resultados demonstram que os professores que hoje lecionam no período da manhã, possuem os requisitos ou qualidades apreciadas pelos alunos como sendo qualidades de um bom professor conjugadas com bom desempenho didático.

Segundo a teoria bidimensional de Lowan, ao qual nos referimos durante a dissertação, estas características indicadas pelos alunos, estão concentradas na dimensão interpessoal, ou seja, o bom professor deve apresentar estas qualidades de amigo, atencioso, alegre, ativo além das competências profissionais relacionadas ao conhecimento da disciplina e ao método de ensino.

Já os alunos do período noturno, que é uma turma predominantemente mais madura, indicaram como qualidades de um bom professor, os atributos de “profissionalidade”, “exigente” e “disciplinador”. Não houve referência substancial para atributos da dimensão interpessoal como característica fundamental ao desempenho docente para este período, embora saibamos ser impossível ser profissional e disciplinador sem manter uma boa relação de compreensão e atenção ao aluno. Dentre os oito (8) professores deste período, aprovaram com nível satisfatório dois (2) professores.

Os alunos do noturno colocam um ideal de professor, segundo teoria de Lowman, como sendo aquele que se encaixa na dimensão intelectual. Dentro do quadro organizacional de categorias profissionais, indicaram como preferência o professor que é didático, com postura investigativa, em seguida um professor que apresenta boa relação entre apresentação da teoria com a prática. Estes alunos do noturno divergem dos alunos matutino quanto a postura do professor em sala de aula quando indicam para ser bom professor, um professor mais exigente que amigo. Acreditamos que esta indicação ocorre em razão da maturidade dos alunos do período noturno, das maiores dificuldades em concentração na matéria, cansaço, e principalmente na pressa em aprender e terminar o ciclo dos estudos de forma mais breve.

Observamos através dos dados, que em nenhum momento, os alunos se referiram ao bom professor, aquele que apresentava vocação, bonzinho, liberal ou divertido. Ao contrário, indicaram aquele que era exigente e disciplinador, profissional e organizado com forte postura metodológica.

No total, dos 20 professores avaliados, nove foram indicados como bom professor, ou seja, 22% apresentam um padrão ideal de professor para ensino na EJA independente do turno avaliado. Ao nosso entender um alto indicativo que esta escola trabalha em conjunto para tornar-se a cada dia uma escola eficaz.

Esta referência de bons professores justificou estudar as histórias de formação, processo de desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades destes professores bem avaliados.

Importante destacar apenas uma curiosidade quanto ao gênero de professores indicados como bons professores, dos nove professores escolhidos pelos alunos com sendo aqueles que apresentam os saberes e competências profissionais aliadas a atributos de ordem pessoal, 77% eram mulheres.

O intuito primordial desta avaliação não foi propor ranking entre os melhores professores, mas demonstrar a importância dos resultados dentro da instituição escolar para que esta possa trabalhar o coletivo em prol da qualidade do ensino. As avaliações individuais foram entregues a cada um de seus respectivos professores com objetivo de que pudessem refletir sobre sua prática docente a partir destes resultados, reforçando os pontos positivos e redirecionando aqueles insatisfatórios.

Seguindo a proposta de Schön, esta reflexão é necessária que se realize antes, durante e após a prática docente. Assim acreditamos que ao realizar a avaliação docente da prática, e proporcionar ao professor a visualização dos resultados, contribuímos de forma inequívoca para que esta reflexão ocorra, juntamente com as mudanças necessárias ao exercício da função docente.

Com relação à questão de “onde” este professor se preparou para ser docente, constatamos nas entrevistas, através dos comentários dos professores, que uma maioria de 75% são graduados na área em que lecionam, e em média estão na docência há mais de 16 anos e que ao escolherem sua graduação já tinham por objetivo ser professor.

Os professores em entrevistas confirmam que a preparação para docência deve antes de tudo passar pela formação inicial, sem a qual não poderiam ter o suporte necessário para a prática educativa.

Da mesma forma que indicam ser indispensável ter a formação, também destacam que no contato diário com os alunos o professor se atualiza e aperfeiçoa sua prática, e aprende a cada dia. Em nenhum momento nenhum professor atribui sua boa atuação exclusivamente à sua formação inicial, tampouco somente à sua prática com os alunos, mas indicam a necessidade que as universidades dêem mais ênfase em EJA, cursos, e estágios direcionados aqueles que pretendem se dedicar a este segmento escolar, porque segundo os professores, a teoria ainda está muito dissociada da prática.

Luckesi (1994, apud RODRIGUES, 2009) considera os alunos como elementos importantes e capazes de opinar a respeito de seus mestres. São eles os que podem dar informações reais e fiéis a respeito das práticas cotidianas dos professores, pois as vivenciam concretamente.

De acordo com alguns professores entrevistados, os saberes do bom professor, surgem da sua própria formação enquanto pessoa, da influência de sua família, do resultado de seus estudos e esforços próprios para vencer e desenvolver com sucesso sua profissão.

Assim que uns apresentam maior disposição à relações pessoais com os alunos, enquanto outros mantêm relação de profissionalidade embora valorizem a amizade com o aluno, não é prioridade.

Como já vimos anteriormente, tão importante quanto definir os objetivos e funções da avaliação do desempenho docente é também definir os critérios sobre os quais essa avaliação irá desenvolver-se. Isso significa que a instituição precisa construir coletivamente, com base nos seus valores e compromissos, alguns parâmetros mínimos que norteiem o processo.

Podemos dizer que diante de uma situação tão complexa quanto a de realizar avaliação de competência docente, nosso objetivo foi alcançado, não estabelecendo um perfil pronto e acabado, não classificando definitivamente quais são as qualidades de um bom professor, pois são infinitas tanto quanto os desejos dos alunos, mas conseguimos colaborar para estrutura de outras pesquisas com resultados que são um retrato de um realidade, de um contexto e uma época. Nossa pesquisa revelou que as aprendizagens necessárias ao exercício da docência nunca

estão prontas, nem concluídas e que nem sempre o processo de construção é percebido pelos professores. É na atuação diária, em contato direto com os alunos, que esta aprendizagem vai se formando.

É com a troca constante de informações entre seus pares e demais integrantes da escola, bem como a interação com a comunidade que os atributos, qualidades e habilidades vão se desenvolvendo dentro de uma perspectiva real e pessoal, mas que nem todos estão abertos a estas aprendizagens.

Em síntese podemos afirmar que as aprendizagens da docência dos bons professores foram adquiridas e desenvolvidas primeiramente numa base sólida e teórica da formação inicial e formal, mas que ao longo da carreira, foram se aperfeiçoando. Este processo é gradual, contínuo e necessário. E sobre as qualidades pessoais e profissionais são indissociáveis da formação de cada indivíduo, dos seus objetivos de vida, e na realização da busca do saber ensinar na relação com seus colegas e alunos diariamente.

Assim foi possível constatar que o bom professor da EJA, é aquele que primeiro demonstrou competência e preparo para o ensino, que conhece bem o conteúdo que ministra, tem postura ética e profissional. E juntamente com estas características, o bom professor também é aquele que consegue conjugar estas habilidades com a de manter bom relacionamento com o aluno no campo social, ou seja podemos dizer entre vários atributos reunidos que o bom professor é...

(...)O "bom professor" é aquele que "deu certo". (CUNHA, 1992).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVARES, S. C. **Projeto 914BRA1123 – UNESCO**. Referenciais para a e Educação de Jovens e Adultos Indígenas, do Campo e de Nível Médio. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. CD-ROOM

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio Janeiro: D&P, 1998.

ALVES, C. T. As reformas em Minas Gerais: choque de gestão. Avaliação de Desempenho e Alterações no Trabalho Docente. In: SEMINÁRIO DA REDE DE TRABALHADORES EDUCACIONAL, 6. 2006. **Anais eletrônico...** Disponível em: <UERJ/RJ.<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_reformas_em_mg_choqueu_gestao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.

BASTOS, F. P. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: <<http://www.xtimeline.com/evt/view.aspx?id=143605>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições, 1977.

BARBOSA SOBRINHO, G. **Principal - Palavra do professor**. Disponível em: <<http://www.stbe.org.br/noticia.php?ver=7>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

BARBOSA, V. M.; MEYER JUNIOR, V. Avaliação docente: contribuições para a Qualidade das Instituições de Educação Superior. **Unirevista**, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Barbosa_e_Meyer_Junior.pdf> Acesso em: 10 out. 2009.

BELLONI, I.; BELLONI, A. J. **Avaliação das escolas e Universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

BERGER P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOFF, L. A. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso entre 1991/2001**: Internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

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. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Título VIII, Da Ordem Social. Cap. III Da Educação, Da Cultura e do Desporto. Art. 205 de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados retirados do item 2.25 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007 MEC/INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 01 jun. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Dados retirados do Item 2.32- **Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa**, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escola**: publicados resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2009. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRANDÃO, C. R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CEB. Parecer CEB 11/2000 – Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e**

Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 29 set. 2008.

CASTRO, M. P.; AMORIM, W. **A Construção da Identidade dos Alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto.** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA UFMT 2009. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt11/ComunicacaoOral/MARIA%20PAULA%20P.R.%20PINTO%20DE%20CASTRO.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CELERINO S.; PEREIRA, W. F. C. **Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão do acadêmico.** Disponível em: <<http://www.infocontab.com.pt/download/revInfocontab/2008/34/Atributos.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

CHOMCOVIAKI, L. R.; SOZIM, M.; TRAMONTIN, M. **Atravessando o mundo. A Educação de Jovens e Adultos como um processo de inclusão social.** Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/pdf/20041014.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CUNHA, C. M. **Discutindo Conceitos Básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores: da Escola Nova à Escola de Hoje.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do "Bom Professor": influências na sua Educação.** São Paulo: Unicamp, 1988.

_____. **Repensando a didática: a relação professor-aluno.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992

DAY, C. et al. Avaliação do Desenvolvimento pessoal dos professores. In: ESTRELA, A.; NOVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Porto, Portugal: Porto, 1993.

DEBESSE, G.; MIALARET, G. (Orgs.) **La Función Docente**; Barcelona, España: Oikos-tau, 1980.

DEFOURNY, V. Valorizar a Educação de Jovens e Adultos. **Jornal Folha de S. Paulo**, 23 mar. 2009. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=2590:valorizar-a-educacao-de-jovens-e-adultos&catid=1:noticias&Itemid=2>. Acesso em: 10 ago. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FORSTER, M. M. S. **Educador – educando. Dicionário Paulo Freire**. Org. Streck, Danilo; Redin Euclides; Zitkoski, Jaime. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. Os bons professores formadores de profissionais de Educação Física: características pessoais, histórias de vida e práticas pedagógicas. **Kinesis**, Santa Maria, n. 24, p. 73-96, 2001.

FRANCO, M. L. P. BARBOSA, P. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

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

_____. **Professora sim, Tia não** - Cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAHYVA, S. R. et al. Identidade do Aluno da EJA. 2008. **Revista eletrônica Profiscientia**. n. 4. Disponível em: <http://www.profiscientia.ifmt.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=41>. Acesso em: 10 maio 2010.

NUNES, A. K.; HELFER, C. L. L. Diagnóstico do desempenho na docência da graduação da UNISC. Avaliação: **Revista da avaliação da educação superior – campinas** v. 14, n 01 Sorocaba mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-0772009000100009&script=sci_arttext> Acesso em: 12 ago. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Decreto Estadual nº 1532/08 de 21 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.cee.mt.gov.br/Atos/ATOS%20CEE%202010/ATOS%20DA%20CEB/Paracer-CEB-044-2010-CEE.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretaria de Competências e Habilidades Requeridas para Professores da Rede Estadual- São Paulo**. Disponível em <http://www.microeducacao.com.br/SecretariadeEducacao.htm> acesso em 14/11/2009.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Lei Nº. 8.806/08. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Assembléia Legislativa: 2008. de 10 de Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lawDJD7wi2gJ:www.al.mt.gov.br/v2008/Raiz%2520Estrutura/Leis/admin/ssl/frameset.asp%3Fpage%3DI8806.htm+lei+8.806+2008+plano+estadual+educa%C3%A7%C3%A3o&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. **Resolução 180/2000/CEE/MT**. Dispõe sobre normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2000. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&q=resolu%C3%A7%C3%A3o+180+cee+mt&aq=6&aqi=g10&aql=&oq=resolu%C3%A7%C3%A3o+180&gs_rfai=&fp=9c98da8fe8d3b2a2>. Acesso em: 08 jul. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. **Histórico da EJA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br.mt/files/Resolucao_180.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Decreto 1.123/2008 Criação e Estruturação Organizacional dos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJA- Regulamenta a Lei Complementar n.º49 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=250>. Acesso em: 12 jul. 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD) 2004-2005**. Brasília: IBGE, 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KANT, E. **O que é Iluminismo**. (s/d). Disponível em: <<http://rgirola.sites.uol.com.br/Kant.htm>>. Acesso: 16 jul. 2006.

KRAWCZYK, N. R. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRUG, H. N. A competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JAC Editor, 1996. p.81-94

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

LATTKE, S. **Educação de adultos na Alemanha desenvolvimento histórico e desafios actuais**. Publicado em 05 out. 2008. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=30>. Acesso em: 5 jul. 2009.

LAURITI, N. C. A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.1 jun. p.111-130. 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71540107.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

LANDSHEERE, G. La evaluación de Los Enseñantes. In DEBESSE, G.; MIALARET, G.(Orgs) **La Función Docente**. Barcelona, España: Oikos-tau, 1980.

LIMA, S. M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?** Central de Texto.Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LOBO, A. **Sistemas de avaliação docente: uma questão "Conflituosa"**.Revista Educare, 2008. Disponível em: <<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=4ED99D5743452B17E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid>> . Acesso em: 11 nov. 2009.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: **Uma educação possível ou mera utopia?** 2005. Disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 16 out.2009.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2004.

MACEDO, M. C. **Metodologia científica aplicada.** Brasília: Scala, 2005.

MARTINS, V. **Decálogo do bom professor.** Disponível em: <<http://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2009/05/29/decalogo-do-bom-professor-por-vicente-martinsacesso>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MELLIN, C. Características de um bom professor., **Revista on line. Estudos da Educação Cristã.** 2009. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/bibliaworld/igreja/estudos/educ0010.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, R. G.; PINHEIRO, G. C. G. **Da formação de professores à prescrição para se tornar um bom professor reflexivo.** 2008. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000810.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

MURILLO, J. **Avaliação de professores.** Entrevista em 2007-05-30. Disponível em: <<http://www.educare.pt/educare>>. Acesso em: 10 maio 2009.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 22., 1999. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

PAVAN, M. M.; FERNANDES, M. C. S. G. **Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2370--Int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

PEREIRA, R. L.; SILVEIRA M. R. Abreu. **Educação de jovens e adultos: da história de vida dos alunos aos problemas de interpretação da linguagem matemática.** Disponível em: <http://www.ufpa.br/ppgecm/media/gelim/artigo_ebrapem_2008.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura.** In: ANDRÉ, M. E. D. A. et al. **Alternativas do ensino da didática.** Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, E. et al. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POLITY, E. **Ensinando a ensinar.** São Paulo: Lemos 1988.

REDIN, E. **Alegria. Dicionário Paulo Freire.** Org. Streck, Danilo; Redin Euclides; Zitkoski, Jaime. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REZENDE, M. A. **A Construção de Saberes Pedagógicos por uma Professora da Educação de Jovens e Adultos da rede Municipal de Ensino Município de Cuiabá – MT: um estudo de caso.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

RIBEIRO, M. T. D. **Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com ensino de química.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMT 2009. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt4/ComunicacaoOral/MARCEL%20THIAGO%20DAMASCENO%20RIBEIRO.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009

RIOS, T. A. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 1993.

ROLDÃO, M. C. Profissão docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Educação Anped**, n. 34, v. 12, p. 94, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2010.

RODRIGUES, P.; KOENIG, K.; SCHEIBEL, M. F. **Práticas cotidianas na docência dos professores do Ensino Médio na EJA: reflexões sobre o processo de legitimação dos saberes**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaolC/Ciencias_Humanas/Educacao/70664-PATRICIAMENDESRODRIGUES.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2009.

SANTOS, M. A. M. A importância da relação afetiva entre professor e aluno na construção do conhecimento: um desafio para o século XXI. In: PORTELA, O.; BRIDI, F. R. S. (orgs). **Aprendizagem: tempos e espaços do aprender**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, S. N. A.; MAZZA, D. **A educação de jovens e adultos tendo em vista a formação do cidadão**. 2003. Disponível em: <www.alb.com.br/anais14/Sem01/C01030.doc>. Acesso em: 10 set. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/jun./jul./ago., 2005.

SILVA, W. A. Contexto do Sistema de avaliação da educação superior brasileira. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 09, abr., 2006. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/009/09silva.htm>> . Acesso em: 12 maio 2010.

SOARES, L. J. G. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica. Dimensão**, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O Surgimento Dos Fóruns De EJA no Brasil: Articular, Socializar E Intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; MARI, F. A. O. T. **Avaliação de escolas de Ensino Básico**. Cap.II Avaliação de Escolas e Universidades. Campinas: Komedi, 2003.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da educação Quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

TAKAHASHI, F.; CAFARDO, R. Chile aposta em avaliação de professores Folha Online - **O Estado de São Paulo**, 03 set. 2008. Disponível em: <<http://www.e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/2700-chile>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, G. **Como a LDB define aprendizagem e ensino**. Revista Ser Professor Universtário 2005a. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=19&texto=1174>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. O ensino universitário numa ótica rogeriana. **Revista Ser Professor Universtário**. 2005b. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=13&texto=838>>. Acesso em: 12 maio 2010.

TELLES, S. **Paulo Freire e o Projeto Mova- SP**. (s/d) Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Silvia_Telles.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Boockman, 2001.

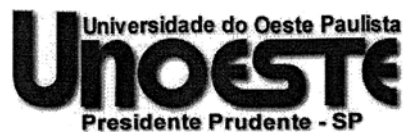
ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANETTI, M. A. **O pensamento de Paulo Freire na formação de Educadores: reflexões sobre a educação de Jovens e adultos e a formação de licenciados Em pedagogia** Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-b.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2009.

ZATTAR, S. **Aprender a ser reflexivo: um desafio na formação profissional do professor universitário**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

ANEXOS

DOC 1 PARECER.

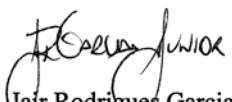


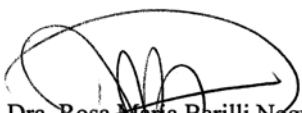
Coordenadoria Central de Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Protocolo de Pesquisa intitulado “OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DA EJA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” e cadastrado no CEP e na CCPq sob nº 089/2009OL tendo como pesquisador(a) responsável o(a) **Profa. Dra. HELENA FARIA DE BARROS** e os (as) acadêmicos (as) **JESSICA MATOS PAES DE BARROS**, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP, em reunião realizada em 27/10/2009.

Presidente Prudente, 28 de outubro de 2009.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira
Coordenadora do CEP - UNOESTE

DOC. 2 - MODELO DE TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUALITATIVAS****TCLE****UNOESTE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2008****TITULO DO PROJETO - OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DA EJA EDUCAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS****PESQUISADORA-JESSIKA MATOS PAES DE BARROS****ORIENTADORA – HELENA FARIA DE BARROS**

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e / ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Objetivo – A proposta deste projeto é desenvolver pesquisa no campo educacional que envolve o corpo docente da EJA de forma a contribuir para o fortalecimento da educação nesta campo e na construção do perfil deste profissional. A pesquisa terá o tempo de duração mínima de um ano e máxima de dois anos, prorrogáveis por mais três meses, se necessário para o término da pesquisa. Interessa-nos investigar o processo de desenvolvimento profissional destes docentes de sucesso. O Instrumento de Avaliação será aplicado a todos os alunos da turma de 3º ano da EJA do Colégio Estadual Antonio Cesário de Figueiredo Neto. Os resultados desta avaliação participativa será indicativa das qualidades mais apreciadas nos professores . A segunda etapa consistirá em aplicação de questionário a todos os professores deste segmento e complementada com entrevista e análise documental.

TCLE:

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Os caminhos do Bom Professor da EJA-Educação de Jovens e Adultos”, que será sendo realizada junto a UNOESTE - Departamento de Mestrado em Educação. Informamos que ao ser aplicado o instrumento de avaliação, questionário, as conversas e entrevistas, todas estas etapas poderão gravadas por mídia eletrônica (filmagem e gravação) ou seja com vídeo e som, e outras tecnologias apropriadas para transcrição e estudo literal das respostas para melhor assegurar a transparência, objetividade dos dados coletados.
2. Você foi selecionado através do resultado obtido junto à avaliação de desempenho docente
3. Sua participação não é obrigatória.

4. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
5. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Se recusar a participar ou continuar no processo poderá fazê-lo a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
6. Os objetivos deste estudo são: Compreender o processo de constituição e desenvolvimento dos saberes docentes da EJA. Analisar a formação inicial, continuada, influências pessoais, profissionais, experiências sociais e prática docente apresentados por professores com desempenho Bom e Muito Bom indicados pelos alunos.
7. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário geral sem múltipla escolha, informando brevemente sobre o processo de formação de seus saberes profissionais e como foi o processo de desenvolvimento destes conhecimentos.
8. Não há riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa.
9. Os benefícios relacionados com a sua participação são de ordem pública educacional.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Os dados se forem divulgados o serão de forma a não possibilitar sua identificação através do uso de nome fictício.
12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
13. Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e o andamento das pesquisas.
14. Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Responsável pelo Comitê de Ética

Rosa Maria Barilli Nogueira telefone: (18) 3229-2077

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (docente)

Orientadora – HELENA FARIA DE BARROS- email Helenabarros@uol.com.br, endereço Rua: ISMAEL DALEFFE FILHO, 274 Pres.Prudente – SP, CEP 19024-170. Fone (18) 3223-4467

Pesquisadora (discente)- Jessika Matos Paes de Barros

Rua 38 casa 150 Bairro Boa Esperança Cuiabá-MT CEP 78068 545

FONE:065 81323401 Email jessikamatos@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço. O pesquisador me informou que o projeto passara pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNOESTE. ENDEREÇO ELETRÔNICO: www.unoeste.br/site/pesquisa/cep.asp

Cuiabá/MT.

Sujeito da pesquisa *

DOC.3- MODELO DE AVALIAÇÃO CATEGORIAS PROFISSIONAIS²⁴

DISCIPLINA _____ PROFESSOR _____	TURNO	IDADE	SEXO (F) (M)		REG	INSAT
			MB	B		
PROCEDIMENTOS DIDATICOS						
Explica o conteúdo com clareza?						
É dinâmico e criativo ministrando aulas interessante?						
Demonstra segurança e domínio do conteúdo						
Usa formas variadas para explicar o conteúdo						
PRATICA DA AVALIAÇÃO						
Realiza avaliações de acordo com os conteúdos ensinados?						
Devolve as avaliações realizadas e discute os resultados						
Retoma os assuntos cujos resultados da aprendizagem que não foram satisfatórios						
PRATICA E TEORIA						
Explica como a disciplina contribui para a formação profissional (objetivo e ementa da disciplina)						
Relaciona os conteúdos com a realidade de trabalho						
Propõe exercícios e atividades para a aplicação prática dos conteúdos estudados?						
O material didático é adequado?						
POSTURA INVESTIGATIVA						
Estimula a discussão nas aulas sobre vários temas?						
Incentiva a pesquisa em livros, revistas e internet?						
Orienta o estudante freqüentar a biblioteca						
Propõe atividades que exigem solução de situações-problema?						
SENSO CRITICO						
Relaciona os assuntos com os fatos da atualidade						
Dá oportunidade de manifestar suas opiniões						
Desenvolve atividades que integram a disciplina com outras do mesmo curso?						
ETICA E CIDADANIA						
Mantém relacionamento cordial com os estudantes						
Contribui na formação de cidadão e profissional						
Respeita a individualidade em sala de aula						
COMPROMISSO PROFISSIONAL						
É pontual e freqüente.						
Exige pontualidade e freqüência						
Cumprir todo o programa proposto de conteúdo						
Cumprir todo o horário da aula						

²⁴ Modelo utilizado pela CPA do UNIVAG Universidade de Várzea Grande/2008 elaborado com base nos Princípios da LDB/96.

ANEXO 4

ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Às nove horas do dia dezesseis de dezembro do ano de dois mil e nove, *JESSIKA MATOS PAES DE BARROS*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Instituição Educacional e Formação do Educador”, submeteu-se ao Exame de Qualificação, com o trabalho intitulado “*OS CAMINHOS DO BOM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA*”, perante a Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores: Helena Faria de Barros (orientadora), Wanda Darin Miotto (membro externo) e Tereza de Jesus Ferreira Scheide (docente do Programa). Após argüição, a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a):

Aprovado(a)

Reprovado(a).

Observações:

Trabalho relevante com excelente contribuição para a área, Trabalho a ser finalizado levando em consideração pequenos detalhes técnicos da Língua Portuguesa.

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2009.

Profª. Drª. Helena Faria de Barros

Helena Faria de Barros

Profª. Drª. Tereza de Jesus Ferreira Scheide

Tereza de Jesus Ferreira Scheide

Profª. Dr.ª Wanda Darin Miotto

Wanda Darin Miotto

Mestranda:

Jessika Matos Paes de Barros

APÊNDICE

APÊNDICE 1

1- INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DAS QUALIDADES DE UM “BOM PROFESSOR”.²⁵

Aberto		Delicado		Justo	
Acessível		Digno		Leal	
Acolhedor		Dinâmico		Liberal	
Atualizado		Disciplinador		Metódico	
Afetivo		Disponível		Modelo	
Agitador		Divertido		Moderador	
Ajuda os alunos		Educado		Motivador	
Alegre		Eficaz		Objetivo	
Amigo		Eficiente		Orientador	
Assíduo		Empático		Paciente	
Atencioso		Empenhado		Participante	
Atento		Equilibrado		Paternal	
Boa Formação		Espírito livre		Personalizado	
Boa Pessoa		"Estabelece limites"		Pontual	
Bom comunicador		Ético		Profissional	
Bom gestor		Experiente		Qualificado	
Bom observador		Explica bem		Respeitador	
Bom pedagogo		Expressivo		Responsável	
Calmo		Exigente		Rigoroso	
cientificamente bom		Firme		Sabedoria	
coerente		Flexível		Sensato	
Claro		Generoso		Sincero	
Companheiro		Honesto		Simpático	
Competente		Humanista		Simple	
Compreensivo		Humano		Sociável	
"Condutor de situações"		Imparcial		Solidário	
Cooperativo		Inovador		Tolerante	
Criativo		Inteligente		Trabalhador	
Culto		Interessado		Vocação	
Didático		Investigador		Vontade própria	

²⁵ Fonte: LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004. Instrumento adaptado pelo autor.

APÊNDICE 2

2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO APLICADO AO DOCENTE.

- Identificação docente quanto a sexo, idade e tempo de formação inicial e instituição responsável pela titulação.
- Grau de titularidade atual.
- Relação ou vínculo empregatício por contrato ou concurso
- Pode informar em que momento entendeu estar preparado para ser educador da EJA? Depois da graduação, tempo de serviço, ou algum curso em especial?
- Com relação ao tempo de experiência : Quanto tempo de docência possui e em especial no campo docente da EJA e nesta escola.
- Faça um paralelo das dificuldades de ensino e as melhorias ocorridas ao longo de sua experiência como professor da EJA .
- Exerce outra atividade profissional ou tem dedicação exclusiva para EJA?
- Sobre material didático utilizado: Como é selecionado? Entende ser material adequado? O que você sugere para melhorar a condição do material utilizado para torná-lo mais eficaz?
- Recorda-se de algum de seus professores no qual ou nos quais se espelha no exercício da profissão? Em que aspectos?
- Como definiria o bom professor? Quais os atributos você indicaria para identificar um bom professor?
- Qual sua opinião sobre os atributos mais indicados e desejados pelos alunos?
- Quais métodos ou técnica de ensino utiliza para execução da prática educativa?
- Qual referencia teórica utiliza para docência? Pode indicar? Se não tem um referencial como justifica o preparo da função didático pedagógica? (intuição,vocação,experiência etc.)
- Considera que a aparência pessoal do professor interfere na avaliação de desempenho, ou somente conta a competência?
- Como avalia a maturidade dos alunos para realizarem uma avaliação do corpo docente.
- Quais os cursos específicos para EJA você realizou ou quais outros cursos lhe foram úteis para prática educativa junto ao EJA?
- Pretende realizar outros cursos no campo da EJA? Quais?
- Quais cursos você indicaria para um professor em início de carreira na EJA?
- Sobre o resultado da avaliação de desempenho docente o que gostaria de comentar?

APÊNDICE 3

3 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS- ENTREVISTA APLICADA AO DOCENTE

- Em sua opinião o que teria mais peso na formação de um bom professor da EJA? Sua formação inicial, continuada ou fator experiência?
- Qual o tempo de experiência somente como professor da EJA?
- Você saberia dizer quais são os saberes, competências ou habilidades docentes necessárias e indispensáveis para trabalhar com EJA?
- Qual a forma de avaliação de conhecimento do aluno você adota. (objetiva, subjetiva, com consulta, em grupo, individual, constante, com atividades extras, pesquisa etc.)
- Como você explicaria, ou a que você atribuiria seus bons resultados na avaliação como docente na EJA?
- Você se reconhece como bom professor ou foi surpresa este resultado? Por quê? Quais as ações, atributos, qualidades ou saberes que você entende serem aquelas que foram mais apreciadas pelos alunos?
- Onde está a falha no processo de formação docente para EJA na sua opinião? Método, currículo, material didático, formação inicial ou continuada.
- Para aqueles que querem ser docente na EJA, qual seria sua recomendação do caminho a seguir para ser também um 'bom professor' na EJA?
- Você opina favorável a que se tenha esta avaliação da prática docente por mais vezes, ou que a escola adote esta metodologia como avaliação institucional permanente?
- Quais as contribuições da avaliação para o desenvolvimento profissional do educador e como poderia ser melhor utilizado estes resultados.
- Os resultados da avaliação mudaram ou poderão mudar o modo de agir da prática pedagógica envolvendo as categorias avaliadas a partir do momento da tomada de consciência dos resultados?

Ao final o objetivo busca responder as seguintes indagações:

- Quantos professores finalizaram o curso de formação inicial sentindo capaz de exercer a profissão docente na EJA?
- Qual tempo de magistério na EJA do 'bom professor'?

- Quantos são concursados ou contratados?
- Quantos exercem docência somente com a graduação inicial, qual foi esta formação.
- Quantos exercem o cargo com pós- graduação ou curso de capacitação/atualização em EJA?
- Qual a proporção de docentes apresenta qualificação em nível de especialização, mestrado ou doutorado?
- Onde aprendeu a ser bom professor de EJA?
- Quais os caminhos que indicam a ser seguido para aqueles que querem ter o mesmo resultado de sucesso e bom desempenho junto aos alunos?
- Houve efetiva e clara participação dos alunos neste processo de avaliação de desempenho do corpo docente?
- Qual o perfil do aluno do 3º ensino médio da EJA quanto à participação nas aulas e outras atividades propostas pelo professor.