



## **PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS A *CONTRAPELO*: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS**

**Marian Tereza G. Tavares**

*Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro*

**Marcia Soares de Alvarenga**

*Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro*

### **Resumo**

O artigo intenciona um diálogo com o campo da Formação de Professores, em especial, com as políticas de formação de Professoras de Educação Infantil e de Jovens e Adultos em periferias urbanas. Apresentamos recortes de uma pesquisa que investigou a formação de professoras egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo/RJ, visando conhecer e compreender suas concepções sobre seus processos formativos. O artigo convida à reflexão sobre processos formativos docentes nos quais a escala do lugar, o território material e simbólico, é tomada como um campo de forças que intensifica e interpela os modos objetivos e subjetivos de processos formativos de professores no âmbito da infância e da educação escolar de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Processos formativos de professoras; Políticas de Formação de Professores; Educação das infâncias e de jovens e adultos

**THINKING OF THE TEACHERS' FORMATION OF EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION AND YOUTH AND ADULTS *AGAINST*  
*THE GRAIN*: CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES  
IN URBAN PERIPHERIES**

**Abstract**

This article contemplates a dialogue with the area of Teacher Education, particularly, with the Kindergarten and Youths and Adults Teachers education policy in urban peripheries. We present piece of a research which investigated the training of teachers graduated at Instituto de Educação Clélia Nanci, in São Gonçalo/RJ, aiming to know and comprehend their conceptions about formative processes. This article invites to reflect about teacher formative processes in which the local scale, the material and symbolic territory, is taken as a force field that intensifies and interpellates the objective and subjective modes of teacher formative processes in the context of infancy and schooling of youths and adults.

**Keywords:** teacher formative processes; Policies for Teacher Education; childhoods education and youth and adults

## **Processos Formativos Em São Gonçalo: Contextualizando o Lugar da Pesquisa na Formação Inicial de Professores/as**

Este artigo tem algumas intencionalidades. Esperamos que seja um dispositivo de análise e compreensão do campo da formação docente, no qual procuramos dilatar a escala do lugar, do território vivido como um espaço privilegiado de estudos e pesquisas sobre fatores macro e microsociológicos que tensionam o campo da formação inicial de professores e professoras em São Gonçalo, cidade com mais de um milhão de habitantes, localizada no Leste Fluminense. Com base em nossas longas trajetórias de estudos e investigações no Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo<sup>1</sup>, o artigo pretende convidar à uma reflexão sobre processo formativos de docentes, tendo o território material e simbólico como um campo de forças, no qual objetivamente e subjetivamente são (re)constituídos o ethos profissional docente, melhor dizendo, os modos de ser professor(a)<sup>2</sup>.

Dentre os mais de cinco mil e quinhentos municípios brasileiros, na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, a multiplicação das desigualdades sociais vem afetando a vivência cotidiana na cidade de modo contínuo e profundo. Até a crise da escola, fenômeno contemporâneo dos grandes centros urbanos ganha nuances próprias. No Brasil e, particularmente, neste município, a crise da sociedade escolarizada apresenta matizes singulares. Os indicadores educacionais explicitam, paradoxalmente, que o direito à escola vem se dando sob a égide da inclusão degradada (MARTINS, 2002), isto é, a ampliação da oferta de vagas e acesso à escola na cidade é combinada com uma crescente precarização material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização das infâncias e de jovens e adultos das classes trabalhadoras.

---

<sup>1</sup> O Núcleo Vozes da Educação vem sendo no Leste Fluminense, uma referência de quase duas décadas de estudos e pesquisas sobre as temáticas da Memória, História e Formação de Professores/as – [www.grupovozes.com.br](http://www.grupovozes.com.br)

<sup>2</sup> No artigo *Caderno de Formação: desafios da leitura e da escrita em processos formativos de professores/as*, TAVARES e ALVARENGA (2012) aprofundam a questão dos processos formativos como uma experiência *a contrapelo*.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

A dimensão política e epistêmica de investigar o lugar, tomando-o como densidade analítica e compreensiva de processos formativos de professores(as) de Educação Infantil e de jovens e adultos, nos impele ao diálogo com Santos (1994) que, em sua formulação teórica sobre a epistemologia existencial, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre elas o direito à educação na cidade.

Em relação aos processos de escolarização, entendemos o lugar como parte do real, sendo que o espaço social se *retraduz* no espaço físico e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado. Ao recorrermos à esta formulação teórica de Bourdieu (1997), podemos ler, pela análise do autor, o alcance das políticas de democratização do direito à educação que, a despeito dos consideráveis avanços nas duas últimas décadas no Brasil, tem se confrontado com paradoxos produzidos sobre o abrigo de uma política universal. Vale dizer, que o avanço na oferta quantitativa da Educação Básica, etapa da obrigatoriedade escolar, não foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade como uma das expressões da inclusão precária de crianças, jovens e adultos das classes populares nos equipamentos escolares disponíveis.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas e educação, no município de São Gonçalo, recorreremos às contribuições de Ribeiro (2009) cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em profundo diálogo com Santos (1994), toma a perspectiva do *lugar* como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território, tanto do ponto de vista geográfico como político.

Deste modo, delimitar um campo de estudos e suas possíveis configurações e interseções, não é tarefa simples, requerendo uma razoável capacidade para focar questões mais candentes na temática investigada. Nesta perspectiva, entendemos que esta breve contextualização poderá contribuir para a compreensão dos(as)

possíveis leitores(as) deste artigo, visto que a provisoriedade dos resultados dos estudos ainda em fase de desenvolvimento, nos exige um recorte dos mesmos, tendo em vista as intencionalidades e objetivos do presente número da Revista em tela.

O estudo aqui brevemente apresentado intencionou problematizar a formação de professores(as) da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, investigando através de uma pesquisa colaborativa, de natureza participativa, a escuta de professoras e estudantes dos cursos em referência. Propomo-nos, então, conhecer e compreender suas concepções sobre seus processos formativos, mas, especificamente, produção de sentidos sobre formação de professoras da Educação Infantil e da EJA no município<sup>3</sup>.

Para a estruturação deste artigo, optamos por enfocar algumas questões que dizem respeito ao tema formação de professores(as) para estes segmentos de educação, escutando professoras egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci<sup>4</sup> em São Gonçalo, um dos mais importantes espaços de formação de professores em nível Médio-Normal- da cidade. Deste modo, problematizaremos inicialmente, a temática em termos conceituais, buscando cotejar algumas questões que atravessam a formação docente no contexto brasileiro. Para introduzir a temática, buscamos compreender o conceito de formação no campo educacional, a partir de algumas concepções formativas presentes no ideário pedagógico brasileiro.

### **O que dizem os estudos sobre formação de professores? É possível pensar a formação docente a *contrapelo*?**

Dialogando com estudos realizados em nossos percursos investigativos, aprendemos que no campo da formação de

---

<sup>3</sup> A opção da pesquisa por estas modalidades da Educação Básica deve-se a dois fatores: serem campos de estudo das pesquisadoras e o trabalho de caráter extensionista que vem sendo realizado com egressas do Curso de Formação de Professores (Curso Normal) do Instituto de Educação Clélia Nanci.

<sup>4</sup> O Instituto de Educação Clélia Nanci, inaugurada em 1963, é a primeira instituição pública de nível médio de formação de professores do município de São Gonçalo, tendo completado 51 anos na cidade. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

professores(as), principalmente nas últimas décadas do século XX, e mesmo na primeira década do século XXI, muitos têm sido os debates que envolvem a temática, nos quais, por um lado, se destacam as contribuições das reuniões de entidades científicas nacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e, em interlocução, nem sempre harmoniosa com o Ministério da Educação (MEC), visto os embates sobre questões nodais para o campo formativo.

Por outro lado, os embates destas entidades com organismos internacionais, dentre as quais, o Banco Mundial e suas orientações e influências para a educação latino-americana, e em especial para a educação no Brasil, marcaram as tensões e rebatimentos das políticas públicas que têm como um dos alvos das reformas para a educação no continente, a formação de professores(as).

Nesta perspectiva, a formação docente vem sendo debatida em todos os âmbitos, do nacional ao internacional, explicitando, inclusive, divergências entre as concepções político-epistemológicas que dizem respeito à formação de professores(as), tanto no campo político, quanto epistêmico (BRZEZINSKI, 2008), reverberando fortemente no campo das práticas docentes.

Considerando como recorte temporal os anos 90 do século passado, no contexto efervescente dos debates na área, a pesquisa de André (1999), que resultou no artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil*, nos oferece um panorama dos trabalhos sobre formação de professores(as), tendo como base a análise de dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Anped. A pesquisa em referência representa um dos primeiros esforços investigativos que objetiva problematizar o campo da formação de professores(as), bem como de realização de uma determinada *cartografia* acadêmico-institucional em que esta temática é problematizada.

Ao se dedicar a estas análises, a autora em tela percebeu um crescimento de pesquisas acerca da formação docente, tendo sido observada maior ênfase sobre a formação inicial dos(as) professores(as), seguida pela formação continuada e, por último, se destacam as referentes à identidade e profissionalização docente.

No que pauta as produções sobre a formação inicial, o curso Normal<sup>5</sup> é ressaltado por uma grande parte destas, depois, em termos de destaque, vem o curso de licenciatura, seguido pelo curso de Pedagogia. Dentre estas temáticas, um aspecto que ganha maior relevo é a presença do curso de formação de professores em nível médio, em que se evidenciam práticas e modos de ser professor(a).

Os estudos sobre a formação continuada investigam as propostas governamentais, os programas, os cursos, os processos de formação em serviço e questões inerentes à prática docente. Em relação ao tema identidade e profissionalização docente, temática ainda pouco discutida, os estudos se desdobram, preponderantemente, em questões referentes à busca da identidade docente, às concepções da profissão docente e aspectos relacionados às condições de trabalho e os movimentos sindicais.

Desse modo, a partir deste *estado da arte* construído por André (1999), compreendemos a amplitude das pesquisas sobre formação de professores(as) que vêm sendo construídas ao longo do contexto histórico brasileiro. No entanto, ao buscarmos compreender a formação docente, em diálogo com a filósofa Marilena Chauí, entendemos como é complexa a disputa político-ideológica no campo da formação de professores(as).

Corroborando com Chauí (apud SANTOS, 2013, p.9), também questionamos sobre *O que é formar?* Uma pergunta feita nos anos 80 e que, no século XXI, continua a inquietar-nos quando pensamos os possíveis sentidos de processos de formação.

---

<sup>5</sup>Optamos por manter esta nomenclatura para o que hoje as reformas curriculares denominam de Curso de Formação de Professores, considerando que esta tradição persiste nas vozes dos estudantes e professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo/RJ. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

Quem lê o *Emílio* de Rousseau, *o que são as luzes?* de Kant, a *fenomenologia do espírito* de Hegel, a *educação para a liberdade* de Dewey, as propostas da Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill, ou de Freinet, para não mencionar a República de Platão, os *Dos ofícios* de Cícero e o *De Magistro*, de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada — que é ‘formar’? — permanece inteiramente aberta à procura de resposta.

Prosseguindo em sua indagação, convida-nos esta filósofa sobre a necessidade de “perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica” (idem, p. 24). Ou seja, os programas de formação docente se estabelecem de acordo com o contexto histórico e as concepções teóricas nas quais se fundamentam.

Longe de querermos estruturar um conceito que possa ser generalizado, buscamos compreender o que está impresso em concepções que vêm sendo difundidas em nosso país e que influenciam as propostas locais, como as que estão em circulação nas redes públicas de São Gonçalo.

Corroborando com a referida autora, compreendemos que a formação se relaciona intrinsecamente com as dimensões temporais nas quais se realiza, por isso a defendemos como um processo, no qual a identidade docente vai sendo produzida a partir da imersão no passado, que se revela no presente, apontando questões e tensões para um tempo futuro.

Tendo em vista a incompletude do conceito formação, consideramos que diferentes compreensões do que de fato seja formar estejam presentes na construção de políticas formativas e estruturas curriculares das instituições formadoras.

Desse modo, entendemos ser relevante estudar e buscar compreender como a formação inicial de professores(as) vem sendo praticada e discutida. Destacamos, no entanto, que nosso interesse esteve direcionado para as práticas formativas de professores(as) da



educação Infantil e da Educação de Jovens e adultos em São Gonçalo. Práticas formativas que a contrapelo das teorias hegemônicas buscam não apartar o político e o pedagógico, o coletivo do pessoal, o singular do comum, o reflexivo da ação implicada.

O que nos (co)move é o desafio de pensar práticas de processos formativos que transgridam fronteiras e possam produzir diálogos entre diferentes concepções e campos disciplinares. Vale dizer, seja na universidade e/ou no Curso Normal, seja fora dos espaços oficiais, pensamos um campo dialógico de alta intensidade que contribua para a constituição de um “espaço ampliado”, público, laicizado, no qual possamos aprofundar concepções e processos formativos a *contrapelo*<sup>6</sup> como nos inspira Walter Benjamin. Ou seja, na perspectiva dos sujeitos que tensionam estes processos, no caso em específico deste artigo, os(as) professores(as) da Educação infantil e de jovens e adultos em suas experiências, modos de sentir, pensar e agir na profissão.

Como pode ser lido em sua Tese VII, sobre o conceito de história, Benjamin registra com profundidade que a história não se separa das condições sociais, políticas e culturais (LÖWY, 2011). Nesse sentido, nos perguntamos, à luz da tese benjaminiana, sobre a possibilidade de *escovar a história a contrapelo*, na perspectiva de uma escrita sobre formação de professores(as) nas e pelas vozes dos sujeitos de um ofício. Talvez seja possível aproximarmos esta tese com autores(as), por nós escolhidos, que colocaram no centro de alguns dos seus estudos a questão “o que é formar”, propondo a subversão de sentidos hegemônicos que aspiram uma resposta em definitivo.

### (Re)escrever sentidos sobre a questão: o que é formar?

---

<sup>6</sup>Ao formular a crítica ao conformismo historicista com a qual os “herdeiros” da história passada se identificam e cultuam fatos e personagens “gloriosos”, Benjamin, nos convoca a escrever *a história a contrapelo*, ou *do ponto de vista dos vencidos*. Cf. em Löwy (2005, p.18) a Tese VII de Walter Benjamin.

Considerando a necessidade de diálogo com alguns autores, intentamos compreender concepções de formação presentes nos cursos de Formação de Professores(as) sobre as quais nossos estudos tematizam há mais de uma década, tanto para a formação de docentes da educação infantil, quanto para a Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo.

Em nossa trajetória como professoras - pesquisadoras, temos assistido, com uma certa frequência nos debates a respeito de formação docente, especialmente, nos meios de comunicação de massa tais como jornais e noticiários televisivos, a presença de uma concepção muito simplista e, ao nosso ver “perigosa”, que considera o(a) professor(a) como principal responsável pela sua formação, explicitando a concepção genérica de que “a escola vai mal por conta do despreparo docente”, de sua “falta ou má formação”. No entanto, ao nos aprofundarmos neste campo de questões, passamos a compreender melhor a complexidade da dimensão formativa vivenciada pelos(as) docentes no cotidiano das escolas nas quais trabalham, tomando-as como mais um dos espaços praticados de formação.

Avançando em nosso debate acerca da formação, encontramos, mais uma vez, em Chauí (2001), alguns subsídios que nos ajudam a compreender melhor este conceito. Conforme afirmamos anteriormente, para esta autora o *formar* tem a ver com o mergulho em questões do passado que se revelam no presente e nos fazem pensar e refletir sobre o futuro.

Assim, a formação relaciona-se com questões temporais, sociais e culturais que englobam e envolvem o indivíduo, fazendo-o pensar sobre sua vida e sobre o mundo no qual vivemos. Aprendemos com Chauí que:

Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (2001, P.13)

Continuando o diálogo com Chauí, podemos inferir que estamos potencialmente em processos formativos quando pensamos, nos interrogamos e refletimos sobre nossas relações com/no contexto em que estamos inseridos.

Por isso, vimos defendendo o conceito de formação como um *processo contínuo* (NÓVOA, 1995), que vai sendo desenhado ao longo da vida, dialogando com a condição de *inacabamento* de homens e mulheres como define Freire (1997):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. “A educação e a formação permanente se fundam aí. (p. 20)

Conceber homens, mulheres, crianças e jovens como seres inacabados, nos leva a refletir a formação como um caminho e bifurcação de trajetórias que são trilhadas ao longo de nossas vidas, um caminhar meio nômade que é também marcado pelo contexto sócio-histórico do qual fazemos parte. Dessa maneira, a formação engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer pedagógico, abrangendo também as dimensões pessoais e subjetivas tomadas por nós como sociais e coletivas, isto é, a trajetória dos sujeitos.

Identificamos nesta concepção, um diálogo com a concepção de formação numa perspectiva da *formação humana*, fundamentada na tradição pedagógica marxista. Com efeito, com base em Gramsci (1978), insistimos em contraposição a um certo ideário humanista liberal, fruto de uma “pedagogia libertadora”, que é necessário realizar a crítica à idéia do indivíduo completo em si mesmo.

A formação humana em Gramsci consiste na análise marxiana que expressa a capacidade do desenvolvimento educativo em seu

sentido ampliado, como um produto histórico. Assim, o(s) processo(s) formativo(s) se apresenta(m) na perspectiva da filosofia da práxis, como um dispositivo para a formação de professores(as), levando em consideração o ser humano como totalidade de múltiplas e complexas determinações. Neste sentido, todas as dimensões formativas do(a) professor(a) são igualmente fundamentais e entrelaçadas: a intelectual, a estética, a corporal, a ética, a social, a cultural, a profissional, enfim, dimensões estas constitutivas *do ser professor(a)*, que deveriam articular-se em torno da pessoa do(a) professor(a), e de sua relação com o trabalho docente na instituição educativa, lócus de sua (auto)formação cotidiana.

Portanto, a formação está para além dos espaços escolares e acadêmicos, uma vez que se inicia muito antes do sujeito entrar na escola e se mantém para o resto da vida, articulando as experiências da escola, do curso de formação com a sua própria história de vida.

Destacamos que em nosso movimento de pesquisar sobre a formação de professores(as) da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos compreendido a formação como processo multidimensional, complexo, que dialoga sempre com a sua (auto)construção, englobando diversas dimensões, sendo que uma delas diz respeito às experiências escolares. Ressaltamos, assim, que nosso foco neste artigo está centrado na concepção de formação de professoras de Educação Infantil e da EJA egressas do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo, considerando as influências das práticas e do currículo deste curso na formação de estudantes de licenciaturas do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

### **As professoras entrevistadas e os sentidos atribuídos à sua formação<sup>7</sup>**

---

<sup>7</sup>Assumimos a crítica ao uso do masculino genérico no campo da formação docente, optando por trabalhar com o termo professora, por consideramos que a presença feminina nas classes de educação infantil e jovens e adultos em São Gonçalo ainda é maciça, conforme dados estatísticos da SME/SG. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

Compreendendo a amplitude e complexidade da concepção de formação, buscamos no diálogo com professoras egressas do curso normal do Instituto Clélia Nanci entender o que estas pensam sobre seu papel como professoras da Educação Infantil e da EJA. Nas conversas que realizamos, objetivamos *escutar* o que nossas parceiras de pesquisa tinham a nos dizer sobre a sua formação inicial como professoras em sua relação com as crianças e com os estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Em consonância com os protocolos e fundamentos da pesquisa, procuramos junto às docentes da Educação Infantil e EJA, primeiramente conversar sobre o que elas pensavam sobre seus processos formativos. Assim, em termos teórico-metodológicos, tanto professoras como pesquisadoras assumimos participar de uma relação dialógica, trazendo conosco inscrições de nossos cotidianos de vida e trabalho, impregnados que estão, não apenas pelo que dizemos, mas como dizemos.

Por suas características radicadas na concepção de que são os sujeitos que tensionam esta corrente, docentes da Educação Infantil e de jovens e adultos são “os privilegiados para expressar em palavras e em práticas o sentido de sua vida, sua cotidianidade, seus feitos extraordinários e seu devinir” (GUBER, 2001, p. 16).

Em entrevista com uma professora de Educação Infantil, egressa do curso Normal do Clélia Nanci, e estudante do 5º período do curso de Pedagogia, esta afirma se preocupar com seu processo formativo e sempre que pode, busca incentivar as demais estudantes do curso de Pedagogia da FFP, especialmente aquelas que não fizeram o curso Normal, incentivando-as a dialogar com docentes mais experientes, sejam estes professores(as) da universidade, sejam companheiras de turma que exerçam a docência. E quando estas buscam sua ajuda, ela nos conta que:

Eu me preocupo, eu fico preocupada. Eu falo com a turma. Se estão pensando em desistir, por algum motivo eu incentivo a não desistir, porque é melhor insistir e pedir ajuda a uma colega mais experiente, do que ficar uma

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

profissional frustrada, sem entender os objetivos do curso, a questão da docência com crianças pequenas, da educação infantil. (P., egressa do Clélia Nanci, professora da Educação Infantil e estudante do 5º período do curso de Pedagogia FFP/UERJ).

Já para uma das professoras da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, também egressa do curso normal do Instituto Clélia Nanci,

A EJA não ocupa um lugar importante nas políticas públicas, mas isto não quer dizer que não podemos fazer a nossa política, a nossa ação em formar e sermos formados (...). Esta formação não está em um só lugar, mas em muitos lugares. Não está apenas em um programa ou se concentra em pessoas, mas na diversidade das pessoas jovens e adultos e que trazem desafios para a sala de aula. (A.V., egressa do Clélia Nanci, professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Em nossa leitura sobre o primeiro excerto, podemos inferir que a professora de Educação Infantil acredita que além de mediadora dos conteúdos pedagógicos, é também “conselheira”, uma vez que reconhece sua experiência no processo de tomada de decisão de um(a) colega, ajudando-o(a) a quem sabe, evitar uma escolha profissional equivocada, o que poderia acarretar frustrações e inúmeras dificuldades no campo de atuação docente.

O diálogo solidário da professora com a colega em conflito com a escolha da profissão docente nos leva ao encontro com Bakhtin (2000) para quem ver e compreender a palavra do outro, significa ver e compreender uma outra consciência. Por isso mesmo, a compreensão envolve uma relação específica de sentido, nascida de uma relação dialógica, ou seja, em encontro sobre a questão da escolha e exercício da carreira docente.

Em relação ao segundo excerto, destacamos que o fato de haver poucas universidades com programas curriculares e/ou de pesquisa e extensão voltados para a formação de educadores(as) de jovens e adultos, a inserção na EJA se mostrou como um encontro de

descobertas de sentidos a partir do *outro*, estudantes jovens e adultos, como sugere os *sentidos*<sup>8</sup> produzidos pela professora.

É importante destacar que esta mesma professora observa que em relação à Educação de Jovens e Adultos, a escola Normal deveria potencializar a formação de professores(as) considerando que, muitas delas acabam, também, por atuar nesta modalidade de ensino.

A escola normal pelo menos na época em que cursei no Clélia Nanci, não abordava a educação de jovens e adultos. Concluí o curso normal em 1987.(...) e mesmo que a EJA tenha ganhado mais espaço nas políticas públicas a partir da Constituição de 1988 e com a nova LDB, antes destas leis havia o ensino supletivo. Ou seja, tinham muitas escolas do município e do estado com turmas de jovens e adultos. Acho que neste aspecto o Instituto poderia contribuir para a formação de professores que poderiam atuar em turmas de jovens e adultos. ( A.V., professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo, egressa do Instituto Clélia Nanci e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Seguindo um ponto de vista similar e apresentando outras questões, uma outra estudante do curso de Pedagogia da FFP/UERJ e professora de Educação Infantil fala de sua formação inicial no Clélia Nanci, destacando que as mudanças sócio-históricas influenciam na organização do Instituto e na atuação das novas docentes. Assim, afirma que seu papel como docente da Educação Infantil é:

Olha, não só o meu papel como o de todos as estudantes egressas do curso normal é muito grande, até mesmo porque o Instituto mudou muito. Estão sendo formandos professoras sem motivação para trabalhar com crianças pequenas. Crianças que estão iniciando o seu contato com a pré-escola, e trabalhar com esta relação que é muito difícil, pois temos de lidar com questões sociais, estes problemas sociais, problemas que as crianças trazem de casa, com um comportamento difícil, mas com muita vontade e desejo de aprender. A professora tem de conhecer a criança e sua família para motivá-las a não desistir da escola ( A., professora de Educação Infantil, egressa do Clélia Nanci e estudante do 5º período do curso de Pedagogia da FFP/UERJ).

---

<sup>8</sup>Uma vez mais acompanhadas por Bakhtin (2002), entendemos com este autor que sentidos é o que responde a uma indagação. Assim, *o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido (...)* (2000,p. 386).

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

Além de reconhecer a importância do Curso Normal em sua formação inicial, e apontar as dificuldades de dialogar com as mudanças ocorridas na sociedade, a jovem professora apresenta em outro momento algumas questões que nos ajudam a pensar na formação como um *processo contínuo, mas não linear*, que acontece ao longo dos diferentes percursos formativos dos/das professores/as.

Para exemplificar, continua sua fala descrevendo como uma ação pedagógica voltada para o diálogo com as crianças e seus familiares pode contribuir para a formação de jovens professores(as), compartilhando conosco um pouco do que faz e quais os caminhos que costuma seguir para dialogar com as crianças e influenciar a sua formação. Conta-nos que:

Eu trabalho no sentido de dialogar, de procurar fazer com que as crianças pensem sobre o que estão aprendendo na educação infantil, sobre os projetos de trabalho desenvolvidos em classe. Entendo que é importante a professora conversar sobre o seu fazer, sobre os objetivos de seu trabalho. As crianças se colocam mais em classe quando a professora procura dialogar com elas, quando sentem que queremos ouvi-las verdadeiramente, com atenção e com curiosidade. ( A., professora de Educação Infantil, egressa do Clélia Nanci e estudante do 5º período do curso de Pedagogia da FFP/UERJ).

Ampliando a sua concepção de formação, a professora e estudante de pedagogia nos oferece pistas para o entendimento da formação como uma dimensão mais ampla que agrega além das questões escolares, as experiências pessoais e da vida de um modo geral, afirmando que:

A gente procura sempre conversar com as colegas que não fizeram o curso Normal, e que ainda não trabalham. Você já observou que hoje na sua aula eu parei para conversar com um, já conversei com outro para que reflitam sobre o curso, e possam fazer uma auto-avaliação, do tipo: o que eu quero para minha vida profissional, que professor eu pretendo ser? O que preciso fazer para compreender melhor a sala de aula? Não só para ser professora, mas para ser gente... então, precisa parar para pensar( A., idem).

Segundo a professora, é preciso que, para além dos conteúdos curriculares os professores(as) considerem outras dimensões e (re)pensem inclusive seu papel. Concordando com seus professores do Clélia Nanci, a professora autora do excerto acima reconhece a



importância do aprofundamento de sua prática profissional e da relação dialógica com as crianças, além da luta por melhores condições de trabalho.

Já em relação aos(as) professores(as) de jovens e adultos, em nossos círculos de estudos na escola, dialogamos sobre possíveis motivações que marcaram as trajetórias e sentidos profissionais que possibilitaram a criação de vínculos e processos identitários com jovens e adultos trabalhadores(as). Identidade não como algo fixo ou um dado adquirido, mas, como explicita Nóvoa (1995, p. 16), como processo, *espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão*.

Ser professor(a) de EJA é participar de um campo não definido *a priori* e que produz sentidos que se atualizam na escola, a partir do encontro com o *outro*:

Meu primeiro encontro com a EJA foi em 1998 em uma turma de alfabetização composta por 15 alunos. Ainda não tínhamos um espaço nosso. As aulas eram realizadas no refeitório da escola. Ali nos encontramos em muitas noites (...). Lutamos para ter direito a uma sala de aula que não fosse improvisada (...) nós tínhamos direito ao nosso espaço. Desde então, mesmo com dificuldades, me encontrei, reconheci meu caminho e escolhi continuar como professora na EJA (E., professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo, egressa do Clélia Nanci e estudante do 6º Período de Pedagogia da FFP/UERJ).

Diante de tantas necessidades, nossas e deles, é com eles e com os colegas da escola que nos inventamos como professores de EJA. (A.V., professora da EJA da rede pública municipal de São Gonçalo, egressa do Clélia Nanci e licenciada em História pela FFP/UERJ).

Assim, para além da responsabilidade e aprofundamento profissional, as professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil e nas turmas de Jovens e Adultos explicitam uma outra dimensão que envolve o trabalho docente, que são as questões estruturais que atravessam o fazer docente cotidiano. Através de suas vozes, as professoras deixam evidente que as condições de trabalho também influenciam os processos formativos dos(as) professores(as) e

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

estudantes, já que se a infra-estrutura das escolas da rede pública de São Gonçalo, os salários e as possibilidades de formação fossem melhores, talvez a escola pública pudesse ser realmente um espaço de maior qualidade da educação.<sup>9</sup>

Em linhas gerais, para as professoras entrevistadas, os processos formativos realizados durante o curso normal, em especial no Instituto Clélia Nanci, potencializaram a sua formação como professoras das infâncias, oportunizando um *ambiente generoso* para que as mesmas pudessem vivenciar as diferentes dimensões da docência.

No entanto, na perspectiva das professoras que atuam com jovens e adultos, o Instituto não teve este segmento como um dos campos de problematização sobre a formação de professores; ou seja, como uma de suas preocupações, no sentido de formar professores para virem a atuar neste segmento.

Deste modo, após termos problematizado a concepção de formação, reiteramos que não era nosso objetivo delimitar um conceito único do que seria formar, mas sim problematizá-lo, trazendo as vozes de duas estudantes de pedagogia, bem como professoras da EJA que fizeram a sua formação inicial no Curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo. Neste sentido, reiteramos a importância política e epistêmica da realização de estudos e pesquisas que possam colocar em diálogo a formação inicial – tanto no Curso Normal<sup>10</sup>, quanto no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, tendo em vista a necessidade de discussão e superação das perspectivas tecnicistas e instrumentais ainda muito presente no campo de formação de professoras de Educação Infantil e de Jovens e Adultos na região do Leste Fluminense, sobretudo, em São Gonçalo.

---

<sup>9</sup> Informamos que, a partir de abril de 2014, os (as) professores(as) da Rede Municipal de São Gonçalo entraram em greve por melhores condições de trabalho, salário e gestão democrática nas escolas, tendo encerrado a greve em julho de 2014.

<sup>10</sup> O livro “Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci”, no prelo (Editora Lamparina/Faperj), busca aprofundar o papel do curso de Formação de Professores de nível médio- Normal na atualidade.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

### À guisa de (in)conclusão: pensando gramáticas formativas enquanto provisão

Neste esforço de síntese-inconclusiva, em diálogo com as professoras sujeitos da presente pesquisa, ressaltamos a defesa que a formação de professores(as) precisa ser compreendida como um desafio para as instituições formadoras e que as mesmas poderiam possibilitar que esta formação englobe e dialogue com a sua multidimensionalidade, isto é, com as diferentes dimensões (políticas, epistemológicas, estéticas, éticas, afetivas, pessoais, profissionais, etc) necessárias para a docência, como defende Paulo Freire (1997).

Nesse sentido, torna-se importante pensar e discutir nos processos formativos, toda uma gramática de formação em diálogo com a categoria da *provisão* tomada de empréstimo aos pesquisadores/as do campo da educação popular, em especial à antropóloga Lygia Segalla (1992), que ao empregar a categoria “provisão” em confronto com a categoria “previsão”, no sentido de afirmar um modo diferente (mas não desigual) dos grupos populares pautarem e conduzirem suas vidas, especialmente no que tange as estruturas temporais e organização de seus modos de vida, nos desafia a pensar uma percepção diferenciada de tempo, tendo em vista a intensidade do tempo de agora, o que não significa e não implica em deserção de projetos de futuro, de pensar a vida como possibilidade do ainda por vir, como nos provoca Ernst Bloch(2005).

Com efeito para este autor, a questão da esperança em sua obra *O Princípio Esperança* (2005), na qual busca levar a filosofia até a esperança, nos propondo a pensar que as angústias diante da vida e as maquinações do medo e seus criadores podem ser alvos de ação de pessoas, que, movidas pelo afeto da espera, saem de si mesmas e, empenhadas nessa atividade, procuram no próprio mundo aquilo que ajuda o mundo a ser o que ele ainda não é. Queremos ressaltar que nossa ênfase na categoria *provisão* como matéria prima de processos formativos junto às professoras, nos levam a pensar, como Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

nascimento (1986, p.8), que “a razão e o sentido não excluem a imprevisibilidade, os desvios, e as angústias, uma vez que o homem<sup>11</sup> está na história com quem se procura, não como quem já se encontrou”.

Em termos mais epistemológicos, compreendemos que a citação de Victor Valla (1998) em seu artigo “Apoio Popular e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares”( P.152 a p.176) pode ser emblemática do significado da categoria provisão pensada como categoria estruturante de processos formativos das professoras e professores da Educação Infantil e de Jovens e Adultos em São Gonçalo:

O exemplo que ilustra este ponto é o trabalho que o profissional de saúde pública desenvolve com a população moradoras de favelas e bairros periféricos. Toda a proposta dos sanitaristas pressupõe a “previsão” como categoria principal, pois a própria ideia de prevenção implica num olhar para o futuro. Mas, poderia ser levantada como hipótese de que estes setores da população conduze suas vidas com a categoria principal da “provisão”. Com isso se quer dizer que a lembrança da fome e das dificuldades da sobrevivência enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje. Uma ideia de “acumulação”, portanto. Neste sentido, a proposta de “previsão” estaria em conflito direto com a de “provisão” (VALLA, 1998, p.167).

O fato da Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos ocuparem de forma periférica as políticas públicas educacionais, representa um desafio a mais para a formação de professores(as) que, por motivações diversas, realizam as suas escolhas profissionais para atuarem nestes segmentos. Entendemos, assim, que o direito à educação de crianças, jovens e adultos significa, também, reivindicar o direito à formação de docentes que desejam construir “provisões” em seus percursos formativos nestas modalidades de ensino, sobretudo nas instituições formadoras de professores(as), tais como o curso de formação de nível médio, o curso normal, e a licenciatura em Pedagogia, como por exemplo, no Clélia Nanci e na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

No movimento da pesquisa em tela, compreendemos que interrogar sobre as virtualidades do *lugar*, nos permite compreender a

---

<sup>11</sup>Não somente os homens, mas, também, as mulheres, conforme registram as autoras deste artigo. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 35-59. Dezembro, 2014.

dialética da formação de professores(as) de Educação Infantil e de Jovens e Adultos nos espaços institucionais ou não institucionais nas quais se realiza. Assim, professores(as) e estudantes destes segmentos parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de projetos formativos indissociáveis de um projeto ético e sócio-cultural, isto é, de um projeto de sociedade mais livre e igualitária, na qual a educação escolar seja profundamente signatária deste projeto.

Destarte, isto implica tomar os processos de formação como processos éticos e estéticos a serem (re)criados a cada dia, como obras abertas, nas quais o que não estamos efetivamente vendo e mensurando, isto é, as dinâmicas de subjetivação das professoras e professores, possam circular e se recriar, sendo nutridas por jogos de poder e exercícios de liberdade praticados pelos diferentes sujeitos em formação. Isto sem dúvida implica em pensar os processos de formação tensionados pela imprevisibilidade de outras gramáticas de formação, gramáticas que ao serem pensada enquanto criação poderiam se nutrir dos desafios do impensado, do devir, do que ainda não foi experimentado.

A formação pensada como provisão, nos exige que nas instituições formadoras possamos construir um coletivo forte e corajoso, um coletivo que não abra mão de operar como uma *comunidade de investigação* (WELLS, 1994). E o cotidiano escolar como um *locus* privilegiado da formação, pode se tornar um território fértil para experimentações, para o intercâmbio de experiências plurais e solidárias, nas quais à recusa do coletivo escolar a uma concepção meramente informativa do fazer de professores(as) e estudantes centrada na repetição de práticas que se reordenam e que se atualizam no território da repetição.

Em contrapartida, ao pensarmos os múltiplos sentidos da formação podemos afirmar a sua complexidade alimentada pela dúvida, pela suspeita, pela curiosidade e pela alegria de conhecer com o(s) outros(s).

Do ponto de vista das concepções que fundamentam o nosso horizonte investigativo, a questão do conhecimento ocupa uma centralidade; um lugar estratégico, diríamos, pois conhecer está no cerne dos processos formativos a *contrapelo*, sendo matéria prima dos mesmos, principalmente, porque:

Conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar- atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para ação de inscrever signos. Aprender, por exemplo, implica em estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontros dos signos- um espaço em que os pontos relevantes se tornam uns nos outros e que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (FAVARETTO, 1991, p.128).

Defendemos, assim, que pensar, trabalhar em processos formativos que se abram à criação estético-política, nos exige especial atenção às dinâmicas do território, às diferentes forças vivas e às oportunidades criadas pelos sujeitos em suas experiências intensivas (e extensivas) na vida coletiva mais ampla, da qual a vivência da cidade (e nas questões derivadas dessa vivência) implica em uma importante dimensão.

Neste sentido, entendemos ser cada vez mais auspicioso e estratégico, tanto político quanto epistemicamente, a aproximação da universidade pública com os Institutos de Formação de Professores - como o Curso Normal do Instituto Clélia Nanci que, em seus 51 anos de existência em São Gonçalo, não se esgota de produzir espaços potentes para o diálogo fecundo e desafiador sobre o campo da formação docente.

## Referência

ANDRÉ, M. et.al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, ano XX, nº68, p.301-309, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BLOCH, E. **O Principio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria(org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene.(org). **Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº24, 2001.

FAVARETTO, C.F. Pós-Moderno na educação? **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v.17, p.12-28, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUBER, R. **La etnografia, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). In. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, M. M. A Filosofia no 2º Grau: sua importância, sua especificidade. In: **Textos filosóficos**. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 1986.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Hector Poggiese; Tamara Tania Cohen Egler. (Org.). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SEGALLA, L. **A construção desigual do conhecimento**. Rio de Janeiro: PUC, 1992, mimeo.

TAVARES, M,T, G. e ALVARENGA, M.S. Cadernos de Formação: desafios da leitura e da escrita nos processos formativos de professores/as. In. Campinas: **Leitura: Teoria & Prática**, n. 58, jun. 2012.

VALLA, V. **Apoio social e saúde**: buscando compreender a fala das classes populares. In. COSTA, M. V. **A educação popular hoje**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.



WELLS, G. **La formación del maestro investigador**. Madrid, 1994, mimeo.