

## **A FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTÍNUA, PARA O TRABALHO COM ADULTOS EM PORTUGAL: O OLHAR DOS PROFESSORES<sup>1</sup>**

**ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio<sup>1\*</sup>; ESTEVES, Maria Manuela Franco<sup>2\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Ouro Preto

<sup>2</sup>Universidade de Lisboa

regina.magna@hotmail.com\*

mesteves@ie.ul.pt\*\*

### **RESUMO**

Este trabalho objetivou investigar as políticas públicas de formação contínua de professores, especificamente os que atuam com a educação da pessoa adulta em Portugal e no Brasil. No recorte dado a esta comunicação, selecionaram-se os dados referentes a Portugal. Buscou-se traçar a história de vida dos educadores investigados, dez no total, sua inserção no campo da Educação de Adultos e seu processo formativo para a atuação nesse campo, via entrevistas semiestruturadas. Esta investigação se assentou

numa perspectiva qualitativa, interpretativa e descritiva. Os professores narraram suas experiências, percepções e reflexões sobre o próprio processo formativo. A análise evidenciou um grupo de docentes comprometidos e satisfeitos com a educação e formação da pessoa adulta, que reconhecem a necessidade de uma formação específica para este trabalho, além do excesso de discursos e da pobreza na oferta de práticas formativas para essa área por parte dos poderes públicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação contínua. Educação de adultos. Políticas públicas.

## **TEACHER TRAINING, INITIAL AND CONTINUING, TO WORK WITH ADULTS IN PORTUGAL: THE LOOK OF TEACHERS**

### **ABSTRACT**

This work aimed to investigate the public policies of continuous teacher training, especially those working with the education adult in Portugal and Brazil. In the given cut this communication, we selected the data for Portugal. We seek to trace the life history of these educators (10), their inclusion in the field of Adult Education and training process for the work in this field, through semi-structured interviews. This research, which is based on a qualitative perspective,

interpretive and descriptive. Participating teachers narrate their experiences, perceptions and reflections on their own learning process. The analysis showed a group of committed teachers with the education and training of adult satisfied with teaching this type of education and recognize the need for specific training for this work, in addition to excess speeches and poverty in offering practices training for this area by the public authorities.

**KEYWORDS:** Continuing education. Adult education. Public policy.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE, INICIAL Y CONTINUA, PARA EL TRABAJO CON ADULTOS EN PORTUGAL: LA MIRADA DE LOS DOCENTES**

### **RESUMEN**

Este trabajo buscó investigar la política pública de formación continua de los profesores, especialmente los que trabajan con el adulto en la educación en Portugal y Brasil. En el corte dado a esta comunicación, se seleccionaron los datos referentes a Portugal. Se buscó trazar la historia de vida de esos educadores, diez en total, su inclusión en el ámbito de la educación de adultos y proceso de capacitación para el trabajo en ese campo, a través de entrevistas semiestruturadas. Esta investigación se basó en una

perspectiva cualitativa, interpretativa y descriptiva. Los docentes narraron sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre su propio proceso formativo. El análisis mostró un grupo de maestros comprometidos y satisfechos con la educación y formación de adultos, profesionales que reconocen la necesidad de una formación específica para este trabajo, además de los discursos en exceso y la pobreza en la oferta de prácticas formativas para esa área por parte de los poderes públicos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación continua. Educación de adultos. Políticas públicas.

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo, que tem como base uma pesquisa sobre a formação contínua de professores de adultos, realizada no período de 2014 a 2015, em Portugal e no Brasil, adota como perspectiva, além do estudo do aparato legal, a compreensão da visão desses formadores. A problemática que mobilizou a investigação se circunscreve em torno da compreensão do que estabelece a legislação e dos caminhos possíveis construídos pelos professores de adultos em sua trajetória profissional. No recorte deste texto, selecionamos os dados referentes a Portugal. Considerando os diferentes e possíveis caminhos para se estudar o campo da formação de docentes, optamos também por fazê-lo a partir do discurso do próprio professor, tomando sua voz na compreensão do processo formativo por ele vivenciado como sujeito formador e formando.

Desse modo, como um dos objetos de estudo, constituímos o discurso sobre a formação contínua no percurso de vida do professor, o que pressupõe trabalhar com a interpretação que cada um faz da sua trajetória de vida acadêmica e profissional. Realizamos entrevistas com dez professores que atuam nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), do nível básico, secundário e profissionalizante, em três Agrupamentos de Escolas: Lisboa, Odivelas e Almada. Buscamos traçar um pouco da história de vida desses educadores, em especial de sua inserção no campo da Educação de Adultos e seu processo formativo para a atuação nesse âmbito, por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

O movimento da formação contínua inclui sempre um processo de transformação que, integrando a formação de si mesmo, enriquece-se das práticas e vivências, das trocas e relações estabelecidas nos locais de trabalho, das múltiplas vozes de diferentes lugares e contextos, das situações que são produtoras de sentido e ressignificadas pelos professores. Compreender esse momento de narrativa também como um processo de transformação e (re)construção nos possibilita um olhar sobre a formação contínua dos docentes, na sua identidade de sujeito-professor, que fala de sua história, que a problematiza, que pensa e reflete sobre o seu trabalho na docência com adultos.

Nesta etapa, importa conhecer como os educadores se inseriram no campo da educação e formação da pessoa adulta, que formação tiveram e como vêm se formando para atuar nessa modalidade de ensino. Desse modo, os objetivos desta etapa de pesquisa podem ser assim

apresentados: identificar como o professor entrevistado iniciou seu trabalho na docência com adultos; conhecer como esses profissionais se prepararam e/ou vêm se preparando e atualizando para o trabalho com adultos; identificar as ações de formação contínua oferecidas aos educadores de adultos; conhecer a percepção que os docentes de adultos possuem acerca das ações de formação contínua.

Na consecução dos objetivos descritos acima, utilizamos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e biográfica. O caminho metodológico proposto considerou os limites e as possibilidades que se apresentam para uma investigação dessa natureza, e suas possibilidades relacionam-se com a assunção de que é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para atuarem na Educação de Adultos, bem como levar esta discussão, já há muito necessária, a todos os espaços formativos por excelência. Espera-se que a proposta seja avaliada como um contributo importante no próprio processo formativo dos professores envolvidos, ao considerar suas reflexões e “[...] explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social, interrogar e compreender as construções biográficas nos seus contextos e ambientes” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 51). Esta investigação, que se assenta numa perspectiva qualitativa, descritiva e interpretativa do fenômeno em estudo, privilegia os sujeitos, sua diversidade de expressão e os significados que eles atribuem à sua formação contínua e à sua experiência profissional na Educação de Adultos.

Optamos por uma abordagem qualitativa por entender que ela propicia uma melhor aproximação do objeto de estudo e uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, das suas origens e de sua razão de ser. Entendemos por abordagem qualitativa aquela investigação voltada à produção de dados descritivos, em que são valorizadas “[...] as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas e a conduta observável” (TAYLOR; BOGDAN, 1986, p. 87). Nesse sentido, são considerados como dados as “[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observáveis; citações diretas das pessoas sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e resumos ou trechos inteiros de documentos, correspondências, gravações e histórias de vida” (PATTON, 1986, p. 101). Mesmo elegendo uma abordagem mais qualitativa nesta investigação, conforme Esteves (2006, p. 105-106), compreendemos que:

[...] a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los.

Para conhecer os processos formativos vivenciados pelos educadores de adultos em diferentes tempos, espaços e situações, recorreremos à aplicação de entrevistas semiestruturadas (FONTANA; FREY, 1994), com gravação em áudio. Para esses autores, as entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas diferenciam-se quanto ao nível de diretividade, mas ambas, dada a sua natureza qualitativa, possuem perguntas que não são definidas *a priori*, ou são apenas indicadas como tópicos para a orientação do entrevistador, por isso algumas intervenções devem surgir no decorrer da interação entre entrevistador e entrevistado.

Com Esteves (2006), compreendemos que as entrevistas se inserem numa dupla perspectiva, de exploração e de aprofundamento da temática a ser investigada. De exploração, porque, no contexto da Educação de Adultos, mais especificamente em solo português, desconhecemos trabalhos que estudam/descrevem os processos formativos dos que trabalham nessa modalidade de ensino. De aprofundamento, porque constatamos a necessidade de compreender melhor como as políticas públicas de formação contínua são percebidas e vividas pelos professores, para quem essas mesmas políticas são concebidas.

Em Portugal, para este estudo, participaram dez professores dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), sendo dois do Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, cinco do Agrupamento de Escolas de Pedro Alexandrino e três do Agrupamento de Escolas da Caparica. O critério de escolha dos participantes se definiu por serem atuantes nos cursos EFA, terem disponibilidade para a entrevista e pelo menos um ser efetivo no quadro docente da respectiva escola. Os docentes foram indicados pela direção ou vice-direção do Agrupamento e convidados a participarem da pesquisa.

Dos professores entrevistados, quatro são homens e seis são mulheres, com idade entre 24 e 58 anos, sendo que a professora mais nova é a que possui menos tempo de trabalho com adultos, sendo três anos nos Centros Novas Oportunidades, com o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC), e três anos com as turmas de EFA. Atualmente, todos estão atuando nas classes de EFA, sendo que um dos homens trabalha com turmas de homens em situação de privação de liberdade. Todos esses profissionais,

os quais trataremos pelas iniciais dos dois primeiros nomes, tiveram a sua formação em nível superior. CN é licenciada em Matemática, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa; JM é formado em História, também pela Universidade Nova de Lisboa, e possui especialização em Museologia. Somente mais tarde ele decidiu dedicar-se ao ensino, retornando à universidade para realizar a sua formação como professor.

Além de JM, CD também não teve de início uma formação específica em ensino. Atualmente, ele leciona no curso profissionalizante em Contabilidade e sua formação de cinco anos foi em Organização e Administração de Empresas. Sua atuação em escolas iniciou-se ainda no primeiro ano de Economia, sendo, entre os professores entrevistados, o que mais tempo possui no trabalho com adultos, período que foi interrompido por um ano, quando foi tirar a certificação para ensinar e ser efetivado na escola. JF e PO possuem ambos formação em Filosofia, sendo que JF, além da licenciatura, fez mestrado e doutoramento em Filosofia. A professora PN é formada em Letras pela Universidade de Lisboa, com mestrado na mesma área; e MA é formada em Ciências da Educação com mestrado em Psicologia da Educação, na área de Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto e do Idoso, sendo a única do grupo que se especializou em Educação de Adultos.

Nas entrevistas semiestruturadas, procuramos recolher dados que permitissem conhecer, a partir do discurso dos professores, as concepções deles acerca de Educação de Adultos e de formação docente, inicial e contínua. O guião de entrevista continha tópicos que foram colocados como ponto de partida, permitindo ao professor entrevistado escolher o grau de profundidade a ser dado a cada temática.

A análise dos dados coletados foi feita de acordo com a metodologia de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011; ESTEVES, 2006; MILES; HUBERMAN, 1994; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998; VALA, 2005), conduzindo as inferências e aspectos interpretativos das narrativas dos professores. Por ser a intenção deste trabalho essencialmente exploratória da temática e do contexto em estudo, prevaleceu aqui uma análise de abordagem qualitativa, sem o registro das frequências com que as unidades de registro apareciam nos textos narrativos.

Para Miles e Huberman (1994), existem três fases na análise de dados, que compreendem a redução da informação, a organização da informação e a construção e verificação das conclusões. Nas fases de redução e organização da informação, selecionamos e identificamos as categorias conceptuais, posteriormente segmentando os dados em unidades

relevantes e significativas, criadas as subcategorias, em que inserimos as unidades de registros representativas. Posteriormente, categorias e subcategorias foram analisadas e sustentadas teoricamente. Com essa análise, foi possível interpretar, estabelecer relações e dar sentido às informações dadas pelos docentes.

## **2 ENTRADA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Dos professores entrevistados, três iniciaram suas atividades já na modalidade de Educação de Adultos, um por escolha própria e os demais porque, na altura em que tinham concluído a licenciatura, foram convidados a trabalhar com adultos. O docente CD começou a lecionar no 12º ano do ensino secundário a disciplina de Geografia, em 1980, quando tinha apenas o primeiro ano de Economia. Continuou no ensino diurno, até concluir o curso superior. Como lecionar para adultos era um projeto de vida, desde cedo, quando concluiu o curso, em 1985, escolheu logo o horário noturno, identificando-se com as pessoas desse turno, estando nesse horário já há 30 anos. Tanto CF quanto MA também iniciaram já no primeiro ano de trabalho com turmas de adultos, fato ocorrido por uma necessidade e pela disponibilidade da escola. Nesse caso específico, única professora contratada do grupo participante desta pesquisa, MA recebeu o convite para trabalhar nos Centros Novas Oportunidades com o RVCC, fato que ela atribui à ausência de experiências na docência, estando, assim, mais receptiva a trabalhar com projetos inovadores. Ela atuou nesse sistema por três anos; ao conseguir um contrato numa escola, sua trajetória com adultos a conduziu ao EFA, onde ela se mantém até os dias atuais.

É MA quem relata sua entrada na educação de adultos:

No 1º ano de trabalho docente, por ser provisória, não tive opção de escolha e fui para o curso noturno. Ao longo dos anos letivos, optei pelo curso noturno, uma vez que tinha outras tarefas profissionais de dia. Tenho 31 anos de serviço e durante esse período interrompi a leção com adultos no período do meu estágio profissional, durante quatro anos. Como pode ver, é longa a minha atividade como docente e formadora de jovens adultos, adultos e adultos de meia-idade.

Para esses professores, que permanecem e se identificam com a educação e formação de adultos, essa trajetória começou com o início da carreira profissional, mantendo-se nela por opção até hoje. Mesmo com a experiência em outras turmas, eles relatam que não pensam em

deixar as turmas da noite, pois gostam do que fazem e se realizam trabalhando com adultos. Esse gosto e realização também são percebidos nos demais docentes que não começaram sua trajetória profissional com adultos, os quais chegaram a essa modalidade de ensino por caminhos variados. JM começou com turmas do 7º ao 12º ano, segundo ele, “absolutamente normais”, e foi ganhando experiências com turmas alternativas, ou seja, turmas especiais formadas, na maioria das vezes, por imigrantes. Sua boa adaptação com alunos em situações especiais, ainda no ensino diurno, valeu-lhe o convite para trabalhar no presídio, com adultos em privação de liberdade, na modalidade EFA.

Os professores que são convidados e aceitam ir para a noite, com o propósito de trabalharem com adultos, acabam por gostar dessa modalidade, como coloca JF, que, ao iniciar seu relato, afirma: “[...] eu quase que teria alguma dificuldade em dizer se sou professor ou formador de adultos; de certa maneira, a maior parte da minha formação, dos meus interesses e da minha orientação não estiveram vocacionados para isso”. Com o aumento da demanda na escola em que atua, com o crescimento das turmas, na época em que se implantaram os Centros Novas Oportunidades, ele foi convidado para atuar ali: “Entrei um pouco no barco em andamento”. Não por uma escolha pessoal, planejada, mas por uma questão de horário, ele ficou um pouco receoso e com dúvidas acerca do fato de se teria perfil para lidar com esse tipo de formação. O tempo e as experiências vividas revelaram que sim, mesmo considerando que hoje já não vê a EFA como um desafio profissional, apesar do desejo para que assim ainda o fosse.

Para PN, também não foi diferente, trabalhando à noite já há 20 anos, passou por diferentes modalidades de atendimento de adultos, desde o Curso Complementar, projeto que conheceu quando ainda era aluna do ensino secundário, até os dias atuais, com as turmas de EFA. Mas sua experiência foi iniciada no ensino básico e secundário, quando foi convidada a trabalhar com adultos quase 12 anos após seu ingresso no magistério. Para LF, seu ingresso no ensino noturno, com adultos, também veio mediante convite; de acordo com o professor: “Penso que essa questão tem a ver com o facto de eu já trabalhar com os cursos profissionais, desde 1993, com jovens, e, entretanto, fui convidado, pura e simplesmente”. Um convite feito a partir da direção da escola, diante das dificuldades de encontrar professores com disponibilidade para trabalharem à noite, realidade vivida pelas escolas que ofertam cursos nesse turno.

### **3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM ADULTOS**

A formação contínua de professores é um tema de particular interesse para este estudo, pois, ao discutirmos a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observamos a carência de programas de licenciatura que possuam o foco na educação e formação de adultos, ou que ofertem esse estudo em cursos de especialização ou em nível de mestrado e doutorado. Com isso, torna-se imperativo que ações de formação contínua sejam pensadas, não como forma de suprirem deficiências, mas como forma de orientarem os educadores e formadores de adultos segundo princípios que levem esses profissionais a pensarem sobre sua prática e orientá-la de maneira tal que atendam adequadamente aos jovens e adultos que desejam concluir ou iniciar seus estudos.

Neste trabalho, tomaremos o conceito de formação contínua que nos sugere Nascimento (2008, p. 70), para efeitos de análise das políticas públicas pensadas para os professores em geral e os formadores de adultos em particular, que a define como:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

O outro conceito que tomaremos em relevo afirma a formação de professores como um processo de vivências e sistemático pensado. Para Alarcão (1998, p. 100), a “[...] formação continuada [se constitui] como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Dessas duas conceituações, destacamos na primeira a indicação de que as ações de formação contínua são “todas” e de todas as modalidades, formas e tipos, que necessariamente só precisam se articular com as necessidades do educador e suas possibilidades concretas de participação, bem como às condições da escola de apoiar a realização dessas ações. Na segunda conceituação, destacamos o caráter de subjetividade e individualização do processo a que nos remete a autora. No centro dessa ação formativa, está um sujeito, um profissional, um educador, que será o autor e promotor da sua contínua formação, aquele que, ao tomar consciência da sua trajetória formativa, leva a efeito tal ato olhando também para suas carências e necessidades.

A ideia que predomina não é apenas a de atualização constante em face do acelerado processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade, seja no domínio do conhecimento e das tecnologias, ou mesmo no mercado de trabalho. Mas igualmente a de que o profissional docente é o protagonista desse processo, quem, como tal, deve, com o apoio, quer da escola, quer dos sistemas nacionais de educação, gerir e conduzir as ações que sustentam uma educação de qualidade social e pedagógica à altura das demandas atuais.

Ao tomarmos como estudo a realidade da formação contínua de professores em Portugal, identificamos que esta tem sido considerada como um direito dos professores, o qual foi legalmente instituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 e atualizada pela Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Esse dispositivo legal, em seu artigo 33, define que:

A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios: a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) *Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente.* (Grifo nosso).

Sobre a formação contínua mais especificamente, a legislação declara que esse direito é estendido a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação e que suas ações devem ser suficientemente diversificadas para que possam assegurar o “[...] complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (LBSE, 2005). Essa formação terá ainda como propósito possibilitar aos professores a ela submetidos a mobilidade e a progressão na carreira. Podemos observar que, ao longo desses 30 anos que transcorreram após a publicação da LBSE, em 1986, o aparecimento e a evolução de um quadro jurídico para a formação contínua de professores em Portugal, com vistas a enquadrá-la juridicamente e adaptá-la às reformas do sistema, especificando os seus objetivos e regulamentando as suas iniciativas e coordenação, tem sido uma realidade, mesmo que por muitos essa formação seja avaliada não tão positivamente.

O que foi evidenciado nas entrevistas é que quase não existe ação de formação contínua com o foco na educação e formação da pessoa adulta, exceto aquelas proporcionadas à época da implantação dos Centros Novas Oportunidades, para capacitação dos docentes e do pessoal técnico de apoio, ou as que são buscadas espontaneamente por aqueles que desejam uma

formação mais especializada, como o mestrado ou o doutoramento na área de Formação de Adultos.

A pouca oferta de formação contínua nessa área, ou a inexistência dela, por parte dos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas, foi destacada pela maioria dos professores, a exemplo de CF, que disse: “Não, para o trabalho com adultos, não. Eu fiz formação específica na minha área de Matemática, ‘nomeadamente’ em programas de informática relacionados com a Matemática; mas não de formação de adultos”. Alguns professores relataram a participação em cursos proporcionados pelos Centros de Formação em suas áreas específicas de formação, porém nenhum desses cursos apresentou qualquer enfoque na Educação de Adulto. “Não. Fui fazendo algumas pequenas formações; mas que especificamente fossem para adultos, não”, é o que afirma a professora PO. Para PN, docente do mesmo Agrupamento de PO, “Não há uma formação para isto. Atenção, deveria haver formação, deveria haver já oferta para os professores se formarem”. E há quem, diante desse quadro, busca uma formação fora do país, como JM: “Eu também não vi, sinceramente. Fui eu que tive que procurar no exterior”.

Alguns professores recordaram que, mesmo não existindo ofertas formativas atualmente, no passado algumas formações foram feitas, como na época em que nas escolas funcionavam Centros Novas Oportunidades (CNO), que foi o caso de dois dos Agrupamentos:

Por acaso, eu estou a me recordar que, no segundo sítio onde estive, houve um dia aberto em que se recebeu [...] uns formadores e técnicos do [Sistema] RVCC de outros Centros e, por acaso, também houve essa troca de experiências. (CF).

Fizemos algumas formações enquanto estávamos no CNO, houve alguma, mas muito específica, muito direcionada para a Gestão do Centro, dos processos. (PO).

Nos CNOs tinham formações periódicas, no trabalho, sobre o essencial, e havia trabalhos periódicos sobre o referencial que davam conta da forma como as pessoas trabalhavam, compartilham ideias, práticas, portanto tínhamos duas formações anuais, mesmo com os documentos que estavam na origem do referencial. (LC).

Os relatos descritos documentam vivências distintas, sugerindo que as ações formativas para o trabalho nos CNOs não foram as mesmas ou não tiveram a mesma estrutura em cada Centro de Formação ou Agrupamento de Escolas. E, na percepção de alguns professores, a formação era apenas para capacitá-los tecnicamente nos processos e na nova dinâmica estabelecida pelos CNOs: “Porque, muitas vezes, o que eu via também, em termos das

formações, é que eram mais burocráticas, voltadas para o trabalho burocrático, que ensina como administrar o processo [...]” (JF).

A busca pessoal, motivada pelo interesse em aprofundar-se no estudo e conhecimento da área de educação de adultos, foi nomeada por alguns professores, os quais, seja por meio de formações breves, seja pelo retorno à universidade para realizarem mestrado ou doutoramento, compreenderam que precisavam de um estudo maior, uma proximidade maior com o terreno da Educação de Adultos. Sobre isso, podemos elencar o relato de PO:

Depois fiz, já agora, há cerca de quatro anos atrás, o mestrado em Ciências da Educação, exatamente na área de Formação de Adultos, mas por opção minha. Fiz no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a professora Natália Alves. Eu procurei porque sentia que tinha necessidade de confrontar aquilo que eu fazia na prática, no dia a dia, com uma formação mais acadêmica, portanto eu procurei mesmo um mestrado nesta área.

No mesmo sentido, podemos mencionar o posicionamento de MA, ao afirmar: “[...] a formação para este público-alvo adquiri-a no âmbito do mestrado que frequentei na Universidade de Lisboa”, a qual realizou, segundo a professora, “[...] por consequência e porque já conhecia a modalidade EFA”. Ao fazer essa formação, a docente acaba por ser promotora e pioneira em sua escola, introduzindo os cursos EFA de nível secundário na instituição.

#### **4 ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS**

A formação dos professores que atuam na Educação de Adultos vem se configurando como uma prioridade nas políticas públicas em todo o mundo. Em Portugal, bem como no Brasil, importantes pesquisas têm sido desenvolvidas na busca de uma maior compreensão das especificidades dessa modalidade de ensino e da formação de professores para atuar nesse campo. Alguns teóricos têm se ocupado nas questões relacionadas a essa formação, que traz como meta uma formulação de propostas educativas de qualidade para a educação e formação de adultos e de jovens adultos (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

A pesquisa “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos”, coordenada por Soares (2009), na qual se buscava compreender a formação dos educadores de EJA para além da formação inicial, a fim de identificar suas particularidades, apresenta como uma das suas conclusões

“[...] o fato de que diferentes aspectos estão relacionados com a construção do trabalho adequado aos educandos da EJA e que a formação dos educadores aparece como elemento de continuidade e aprimoramento dessas iniciativas” (SOARES, L.; SOARES, R., 2014, p. 3).

No Brasil, o documento final do I Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos apresenta algumas “diretrizes” para a formação desses professores. Dentre elas, registra-se a importância de se reconhecer as “[...] especificidades dos sujeitos da aprendizagem” (DI PIERRO, 2006, p. 282) e de se considerar, na preparação do educador de adultos, essas especificidades “[...] para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos” (DI PIERRO, 2006, p. 283). A autora enfatiza ainda que essa formação deve acontecer em serviço, “[...] ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador” (DI PIERRO, 2006, p. 287).

Em Portugal, a partir das entrevistas realizadas, buscamos o olhar dos professores para as especificidades na formação de docentes para atuarem com adultos. Encontramos aqueles que consideram a identificação de um determinado perfil de docente como mais importante do que a formação para o trabalho com adultos. Para JM, “[...] tu tens que ter mesmo perfil, essa coisa do perfil é um modo de ver [...]. O perfil de cada professor é um bocadinho da sua consciência, da sua versatilidade e da sua competência”. No relato a seguir, de LF, também encontramos a posição de que “[...] há coisas que as formações não nos dão, é muita teoria em termos de como é que se trabalha, mas depois, se não houver esse perfil, se não houver alguma... algum saber lidar com as pessoas”. Consoante LF, o que se deseja num professor de adultos “[...] não se adquire numa formação”.

Outros profissionais entrevistados consideram a experiência importante, sem deixar de lado a formação. Quanto a isso, assim se posicionou AB: “Ainda não é de se descuidar da formação. Portanto, é sempre preciso, embora eu acredite que a experiência e o empenho de cada pessoa vão, de certa forma, colmatar a ausência dessa formação”. LF destaca a importância de se ter um perfil para o trabalho com adultos, o qual é adquirido com a experiência: “Eu acho que isso de perfil tem a ver; eu acho que tem que ser pessoas já com bastante experiência no ensino de adultos, ou no ensino em termos gerais”.

Acerca desse perfil, indagamos sobre quais seriam as especificidades desse educador e se algum conteúdo poderia ser trabalhado em cursos de formação para a docência com adultos. Na identificação dessas características, AB acredita que o professor não pode ser muito rigoroso, pois “[...] o perfil do professor da noite tem que esquecer um bocadinho o rigor, [...] do rigor excessivo que nos é exigido no diurno”. Essa fala evidencia a necessária preocupação ou cuidado que os professores entendem que devem ter com as pessoas adultas. Nesse mesmo sentido, podemos elencar o relato de PO, quem afirmou que o docente “[...] precisa de facto estar motivado e estar atento às especificidades que a Educação de Adultos acaba por ter”. Essa é uma especificidade compreendida, mas nem sempre traduzida em palavras, a qual, para alguns professores, consiste em perceber quem é esse aluno adulto, compreender sua realidade, sua trajetória e seu imenso esforço para estar numa sala de aula.

Na docência com adultos, conforme LF, “[...] é muito importante que sejam pessoas compreensivas, sobretudo muito compreensivas com adultos, que percebam o que é que nós temos do outro lado: são pessoas que estão a fazer um enorme esforço; são pessoas que estão aqui porque querem, porque necessitam”. Sob esse mesmo viés, cabe elencar também o discurso de CF, que julga que, “Para se ensinar a mais velhos, de facto, tem que ter muita sensibilidade [...]”.

A necessidade de uma formação específica para estar numa sala de aula com adultos é percebida por alguns professores ao afirmarem ser “[...] fundamental conhecer as especificidades cognitivas e psicossociais associadas ao jovem adulto, adulto e adulto de meia-idade” (MA), além do que, “[...] depois, à noite, o professor tem que estar preparado para um tipo completamente diferente de pedagogia e lecionação” (AB). Essa lógica de uma formação vem acompanhada da compreensão de que essa modalidade de ensino é diferenciada, que esses alunos são considerados especiais e que, portanto, demandam um ensino específico: “Tem que ter uma formação científica bastante segura, porque essas pessoas são muito exigentes” (LF).

Dois dos professores entrevistados buscaram essa capacitação depois de um certo tempo de experiência com Educação de Adultos, por sentirem que uma melhor qualificação para esse trabalho seria importante. O relato de MA é bem ilustrativo dessa busca: “Foi por considerar que me era necessário aprender/conhecer/saber a especificidade do adulto aprendente é que voltei à universidade, passados mais de 20 anos da minha licenciatura”.

## 5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Reconhecemos que o trabalho docente é uma “atividade profissional complexa” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009) e que, nos tempos atuais, colocam-se novas exigências para o exercício da profissão docente, requerendo desses profissionais competências científica, didática e relacional, para além de uma postura ética e comprometida com a educação e a comunidade escolar. Nesse cenário, a formação torna-se uma necessidade, um instrumento de mudança, enfim, um tema prioritário. A formação, como função social (GARCÍA, 1999) ou como etapa e processo da profissionalização docente (FERRY, 1991; ZABALZA, 1990), vem merecendo nosso olhar atento ao se configurar como um campo de múltiplas perspectivas, um campo que ainda carece de investigações mais aprofundadas, em especial no que se refere à formação contínua.

O uso de narrativas dos professores, obtidas por meio de entrevistas semidiréticas, permitiu perceber com clareza o caráter emocional da docência, uma dimensão longamente ignorada ou secundarizada e que ultimamente tem vindo a ser objeto de um número crescente de pesquisas. Motivações, compromisso com a tarefa de ensinar jovens e adultos, fatores de satisfação/insatisfação, desejo de desenvolvimento pessoal, tudo isso perpassa pelas narrativas autobiográficas obtidas, anteriormente analisadas.

A história dos factos pessoalmente vividos pelo autor encontra-se enriquecida por uma carga emocional apta a tornar esse discurso mais sensível e, conseqüentemente [sic], mais acessível, mais compreensível [...]. Com efeito, através de uma relação vivida, o inquérito acede plenamente ao nível do consciente individual. (LACOSTE apud POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 92).

Por outro lado, essa metodologia de investigação biográfica narrativa permite não apenas o conhecimento dos indivíduos envolvidos e dos seus pontos de vista particulares, mas também o conhecimento de uma determinada realidade social e educativa em que estão envolvidos (KUSHNER, 2009). Também essa possibilidade se concretizou no trabalho que desenvolvemos. Estamos, entretanto, de acordo com a perspectiva de Bertaux (1997, p. 18), quando afirma que:

[...] não se trata de defender um recurso exclusivo às histórias de vida, mas pela sua articulação com outras formas de observação e outras fontes de informação. [...] Cada fonte, cada técnica produtora de novas fontes traz a sua pedra para o edifício. A narrativa

biográfica, como testemunho sobre a experiência vivida, traz, entre outras, a dimensão diacrônica, que também é a da articulação concreta de 'fatores' e mecanismos diversos.

Inseridos no campo profissional, os professores participantes da investigação narraram suas experiências, percepções e reflexões sobre seu próprio processo formativo para o trabalho com adultos. A busca por ações de formação que melhor qualificassem o trabalho, a construção coletiva ou individual de alternativas e respostas frente aos desafios docentes com adultos ou apenas o investimento na experiência vivenciada foram caminhos buscados por esses educadores.

A formação contínua em Portugal recebeu um significativo impulso com a publicação de aparatos legais, criando um sistema formal, tornando obrigatória a frequência às ações de formação e atrelando-a à carreira docente desde 1992. A criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), com a “[...] missão de contribuir com o aperfeiçoamento, atualização e inovação do desempenho profissional dos professores, assim como para a sua qualificação para o desempenho de actividades organizativas, de gestão e mudança” (CAETANO, 2003, p. 9), vem se consolidando como importante espaço formativo.

A análise das entrevistas realizadas evidenciou um grupo de professores comprometido com a educação e formação da pessoa adulta, satisfeito com a docência nessa modalidade de ensino, que, mesmo identificando o papel central da experiência e do perfil do professor para o trabalho com adultos, reconhece a necessidade de uma formação específica para esse trabalho. Tais profissionais reconhecem igualmente o excesso de discursos e a pobreza na oferta de práticas formativas para essa área por parte dos poderes públicos.

A nosso ver, prevalece uma lógica individualista no sistema de formação contínua, não priorizando o trabalho coletivo, construído a partir do contexto real vivido e enfrentado, dia a dia, por esses educadores. Uma lógica que privilegia o formalismo das ações, nem sempre atendendo aos interesses e necessidades dos educadores de adultos. Em alguns Agrupamentos, pelo relato de seus professores, nenhuma ação formativa com o foco específico na Educação de Adultos foi ofertada nos últimos anos.

Entretanto, é de se destacar a relação estabelecida entre professores e alunos adultos – que constitui o coração do processo pedagógico –, rica na partilha e nas suas construções: por parte dos adultos, por buscarem uma nova oportunidade com o ingresso ou retorno à vida escolar, encontrando professores abertos ao diálogo, receptivos e comprometidos; por parte dos

professores, por acreditarem que não é possível desvincular a realidade vivida no interior da escola da realidade vivida pelos discentes e por julgarem que acreditam que ambos, formador e formandos, ensinam e aprendem, vivenciam juntos um processo formativo.

Chamamos, por fim, a atenção para o trabalho coletivo, construído em contexto comunitário, com a participação de todos os sujeitos envolvidos, e para a necessidade de se considerar as questões sociais da localidade em que alunos e escolas estão inseridos como importantes contributos para a formação contínua dos professores, pois esta se articula de modo particular com uma educação para a cidadania, para a transformação que se quer alcançar numa sociedade que se respeita e respeita seus cidadãos, que coloca em prática o diálogo e a solidariedade.

## 6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2011.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan Université, 1997.
- CAETANO, A. (Org.). *Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal*. Lisboa: RH, 2003.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: UERN; São Paulo: Paulus, 2011.
- DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006. p. 281-291.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto, 2006. p. 105-126.
- ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. In: CAETANO, A. P.; RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (Org.). *As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa/IE, Universidade de Lisboa, 2015.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; DE VARGAS, S. M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In: ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1999. CD-ROM.

FERRY, G. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing the art of Science. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 361-376.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009. p. 287-302.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

KUSHNER, S. Recuperar lo personal. In: RIVAS FLORES, J. I.; PASTOR, D. H. (Coord.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, 2009.

MILES, M.; HUBERMAN, A. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994. p. 428-444.

NASCIMENTO, M. G. C. A. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-90.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage, 1986.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta, 1999.

PORTUGAL. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Diário da República*: I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.

PORTUGAL. Lei n. 49, de 30 de agosto de 2005. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 2005.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2. ed. Lisboa: Gadiva, 1998.

SOARES, L. J. G. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: MEC, Unesco, 2009. p. 57-71.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 66, p. 1-22, 2014.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). *Metodologias das Ciências Sociais*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005. p. 101-128.

ZABALZA, M. A. Fundamentación de la didáctica y del conocimiento. In: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. L. (Org.). *Didáctica*. Adaptación. Madrid: Uned, 1990. p. 85-220.

Recebido em 2 de outubro de 2016.

Aceito em 1º de fevereiro de 2017.