



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eulália Soares Vieira
**Comunidade de Prática e Trabalho Docente:
desafios e possibilidades**

Eulália Soares Vieira

**Comunidade de Prática e Trabalho Docente:
desafios e possibilidades**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eulália Soares Vieira

Comunidade de Prática e Trabalho Docente: desafios e possibilidades

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Carlos Bernardino Carvalho Morgado

junho de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 14 de junho de 2016

Nome completo: EULÁLIA SOARES VIEIRA

Assinatura: Eulália Soares Vieira

A Deus, a quem devo a força e a sabedoria para prosseguir, apesar de todas as dificuldades. Sem Ele, sou nada.

Aos meus amados filhos Felipe, Eunice e Fernando, sempre me apoiando e compreendendo as ausências e as impossibilidades de quem precisa atravessar o Oceano Atlântico para alçar novos voos.

Ao Roberto, meu querido esposo e companheiro, pela cumplicidade de todas as horas. Louvo a Deus por sua presença em minha vida.

Aos meus pais, Feliciano e Maria Domingas, e aos meus irmãos Francisco, Luzia, Jesus, Fernando, Socorro, Antônio, Deusani, Joana d'arc, Nazaré, Feliciano Jr. Jamylle e Raimundo (in memoriam) por me incentivarem na busca dos meus sonhos.

Agradecimentos

À Universidade Federal do Pará pela oportunidade de realizar este curso de Doutorado.

Ao supervisor desta tese, Professor Doutor José Carlos Bernardino Morgado, por toda amizade e apoio nesse processo de co-construção. Sua simplicidade me leva cada vez mais a acreditar no ser humano.

À Ângela Pantoja, Ana Braga, Simone Reis, Erick Gomes, Regina Leão, Kátia Homobono, Benedito Costa, Ana de Nazaré da Silva, Rosilete Carvalho, Aldenora Figueiredo, Cris Rodrigues, Fátima Moreira, Lucídia Santiago, Nemésio Júnior, Celso de Oliveira e Liege Vieira a quem sou eternamente grata, por me acolherem tão bem no grupo e não medirem esforços para que eu pudesse ter êxito nessa caminhada. Aprendi muito com todos vocês.

Aos colegas e amigos da PROEG/UFGA, especialmente à Ana Amélia, Eugênio, Conceição, Roseane, Amanda, Marivaldo, Ruth, Suzana, Célia e à Audrey pela torcida e pelo carinho.

Aos amigos que fiz na Universidade do Minho, especialmente à Andréa Lins, Kelly Mesquita, Aquiles Mauriz e Margareth, pela amizade e convivência carinhosas.

Aos colegas da Université Laval - Québec especialmente à supervisora do meu estágio Doutoral, professora Doutora Christine Hamel, pela acolhida carinhosa no CRIRES (Centre de Recherche et du Intervention par la Réussite Escolaire) e por todas as aprendizagens construídas no grupo.

Aos professores da EJA/SEMEC que colaboraram para meu crescimento pessoal e profissional, através do exemplo que me transmitiram de compromisso e dedicação pela renovação da modalidade EJA.

A todos os estudantes da EJA, com a esperança de que os resultados deste estudo possam contribuir para a valorização dessa modalidade de ensino.

RESUMO

O presente estudo envolve uma investigação em torno da Formação Contínua de Professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo teve como *lócus* investigativo uma Comunidade de Prática (CoP) de Professores da EJA, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém do Pará, no Brasil. O objetivo desta pesquisa foi analisar como decorre essa formação e quais os desafios e as possibilidades que a mesma propicia quer para a melhoria do ensino na modalidade EJA, quer para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que aí trabalham.

Para o efeito, optámos por uma investigação de índole qualitativa, de tipo interpretativo, procurando conhecer, através das manifestações dos sujeitos participantes na CoP e dos alunos que frequentam as aulas da EJA, as percepções e os valores construídos nas suas trajetórias profissionais e escolares, que muito dizem sobre si mesmos e sobre as suas subjetividades. A opção por esta metodologia possibilitou a compreensão dos significados que os sujeitos participantes no grupo atribuem às suas ações, bem como os desafios e as possibilidades de uma CoP.

A recolha de dados foi realizada através da observação participante, da aplicação de questionários e da utilização de entrevistas semiestruturadas. Tendo como base um referencial teórico construído a partir de autores como António Nóvoa, Donald Schön, Phillipe Perrenoud, Isabel Alarcão, entre outros, foram construídas num primeiro momento três categorias que nortearam os nossos processos de análise: a) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; b) avaliação das aprendizagens e c) os desafios do trabalho na modalidade EJA. No segundo momento as categorias construídas foram as seguintes: a) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; b) avaliação das aprendizagens; e c) desafios e possibilidades da participação na CoP. Os resultados indicaram que a configuração das aulas na EJA, antes e depois da participação dos professores na CoP, em relação às concepções de ensino, de professor e de aluno, se alteraram significativamente, ainda que não de forma homogênea, passando de uma concepção tradicional para uma concepção construtiva e interativa, considerando tanto os professores quanto os alunos, sujeitos que ensinam e aprendem, interativamente.

Em relação ao currículo, antes e depois da participação dos professores, constatou-se que o mesmo se centra quase exclusivamente nas decisões dos professores, embora os relatos apontem que os professores participantes da CoP constroem e desenvolvem um currículo flexível e, de certa forma, mais significativo para os estudantes da EJA. No que diz respeito à avaliação, os relatos apontam para uma avaliação baseada, sobretudo em aspectos quantitativos, a maioria das vezes com base num teste escrito, situação que viria a alterar-se após a participação dos professores na CoP. A partir dessa altura a avaliação passou a basear-se em aspectos qualitativos e quantitativos, utilizando outros instrumentos, tais como pareceres e os conselhos bimestrais das

totalidades. No entanto, nos dois casos, os resultados da avaliação são insatisfatórios, sendo necessário avançar em termos das práticas avaliativas dos professores. Nesse sentido, ainda que os desafios e as possibilidades identificados fossem passíveis de melhoria, através de um processo reflexivo permanente desenvolvido ao longo da formação realizada na CoP, consideramos que a formação colaborativa planejada e executada pela Equipe Técnica da EJA (ETEJA) em colaboração com os professores, favorece e estimula a reflexão sobre o trabalho docente na referida modalidade, apoiando a construção e partilha de propostas de trabalho significativas, com impacto quer na melhoria do ensino na EJA, quer no desenvolvimento profissional dos professores participantes da CoP.

Palavras-Chave: Formação contínua de professores, Currículo, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present study involves an investigation around the Continuous formation of teachers who teach in the Youth and Adult Education (EJA). The study had as investigative *locus* a Community of Practice (CoP) of Youths and Adults teachers of the Municipal Secretary Education (SEMEC) of Belém do Pará, in the Brazil. The objective of this research was to analyze how follows this formation and what are the challenges and possibilities that it provides both to the improvement of teaching in youths and adults education modality as for the personal and professional development of teachers that work there .

For this purpose, we chose a research of qualitative nature, of interpretative type, searching to know through manifestations of the subject's participants in the CoP and of their students those attending classes in the EJA, the perceptions and values built in their professional and school trajectories that much say about you themselves and about their subjectivities. The choice for this methodology allowed us to understand the meanings that the subjects participants in the group attribute to their actions as well as the challenges and opportunities of a CoP.

The data collection was carried out through participant observation, the use of questionnaires and through the realization of semi-structured interviews. Based on a theoretical framework consisting in authors as Antonio Nóvoa, Donald Schön, Phillipe Perrenoud, Isabel Alarcão, among others, three categories were identified that guided our analysis process in the first stage: (i) selection and the theoretical-methodological treatment of contents; (ii) evaluation of classes in EJA and (iii) challenges and possibilities in adult education classes. In the second stage were these three categories of analysis: (i) selection and the theoretical-methodological treatment of contents; (ii) assessment of learning and (iii) challenges and opportunities resulting from participation in the CoP.

The results indicated that the configuration of classes in EJA, before and after the participation of teachers in CoP in relation to the conceptions about teaching, about teacher's and students' roles have changed significantly, but not evenly, from a traditional design for a constructive and interactive design, considering both the teachers and the students, subject that teach and learn interactively.

Regarding the curriculum, before and after the participation of teachers in the CoP, it is found that it focuses almost exclusively on teachers' decisions, though reports indicate that the teachers participants in the CoP build and develop a flexible curriculum and somehow more meaningful to students of EJA. Regarding to the evaluation, the reports point to an evaluation based mostly on quantitative aspects, most of the time, based in a written test, situation that changed after the participation of teachers in the CoP. Thereafter the evaluation has been based on qualitative and quantitative aspects, using others tools such as opinions and advice of the bimonthly wholes. However in both cases, the evaluation's results are unsatisfactory, being required to advance in terms of evaluation conceptions of teachers. In this sense, even though the challenges and opportunities identified were subject to improvement through an ongoing process of reflection developed along the training carried out in the CoP, we believe that the continuous formation planned and executed by the Technical Team EJA (ETEJA) in collaboration with teachers, promotes and encourages the reflection about the teaching work in modality EJA , supporting the building and the sharing of significant work proposals with impact both to the improvement of teaching in this modality, as to the professional development of teachers participants in the CoP.

KEYWORDS: Continuous formation of teachers, Communities of practices, Youths and Adults Education.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------|--------------|
| AGRADECIMENTO | vii |
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | xi |
| LISTA DE QUADROS | xvii |
| LISTA DE GRÁFICOS | xvii |
| LISTA DE SIGLAS | xviii |
| INTRODUÇÃO | 1 |

CAPÍTULO I: CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA **9**

| | |
|---|----|
| Introdução | 11 |
| 1.1 Percurso da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil | 11 |
| 1.1.1 Os anos de 1940 | 12 |
| 1.1.2 Os anos que precederam o golpe de estado de 1964 | 15 |
| 1.1.3 O período da ditadura civil-militar | 17 |
| 1.1.4 As décadas de 1990 e 2000 | 18 |
| 1.2 Os sentidos do currículo na EJA: que currículo e para quem? | 19 |
| 1.2.1 As políticas curriculares da EJA | 27 |
| 1.2.2 Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos | 29 |
| 1.2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA | 30 |
| 1.2.4 Programa Nacional do livro didático para a EJA | 32 |
| 1.2.5 Coleção de cadernos de EJA | 32 |
| 1.3 As Políticas mais recentes na EJA | 33 |
| 1.3.1 O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) | 33 |
| 1.3.2 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) | 34 |
| 1.3.3 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) | 34 |
| 1.3.4 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) | 35 |

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL **37**

| | |
|---|----|
| Introdução | 39 |
| 2.1 A formação inicial de professores no Brasil | 39 |
| 2.2 Modelos de formação profissional e de profissionalidade | 42 |
| 2.3 A formação inicial dos professores da EJA | 55 |
| 2.4 As Diretrizes Curriculares e a formação inicial de professores da EJA | 60 |
| 2.5 A formação contínua dos professores para a EJA no Brasil | 65 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO III: A COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA O TRABALHO COLABORATIVO E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EJA | 73 |
| Introdução | 75 |
| 3.1 O trabalho colaborativo para a melhoria da docência e para o desenvolvimento profissional de professores | 75 |
| 3.2 Estudos sobre a formação colaborativa na EJA | 83 |
| 3.2.1 Análise de dissertações de mestrado sobre a formação contínua na EJA | 87 |
| 3.3 A Comunidade de Prática como estratégia de formação contínua de professores da EJA | 90 |
| 3.3.1 Os sentidos da Comunidade de Prática | 93 |
| 3.3.2 Uma experiência de CoP: o Grupo de Sábado (o GdS) | 105 |
| CAPÍTULO IV: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO | 109 |
| Introdução | 111 |
| 4.1 Investigação em educação: conceito e princípios | 112 |
| 4.2 Paradigmas de Investigação | 114 |
| 4.2.1 Paradigma Quantitativo | 115 |
| 4.2.2 Paradigma Qualitativo | 117 |
| 4.3 Importância do Pluralismo Metodológico | 120 |
| CAPÍTULO V: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 125 |
| Introdução | 127 |
| 5.1 Problemática, questões e objetivos da investigação | 127 |
| 5.1.1 Problemática | 127 |
| 5.1.2 Questões de Investigação | 131 |
| 5.1.3 Objectivos da Investigação | 132 |
| 5.2 Opções metodológicas e natureza da investigação | 133 |
| 5.2.1 O estudo de caso como opção metodológica do nosso estudo | 134 |
| 5.2.2 A narrativa como opção metodológica | 136 |
| 5.3 Caracterização do contexto e da população-alvo do estudo | 138 |
| 5.3.1 O <i>locus</i> do nosso estudo | 138 |
| 5.3.2 Os sujeitos do estudo | 139 |
| 5.3.3 O cenário de investigação: o Projeto Escola Cabana e a CoP de professores da EJA da rede municipal de ensino de Belém | 139 |
| 5.4 Percurso da recolha de dados | 145 |
| 5.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 148 |
| 5.5.1 O inquérito por entrevista | 149 |
| 5.5.2 O inquérito por questionário | 150 |
| 5.5.3 A análise documental | 150 |
| 5.5.4 A observação participante | 150 |
| 5.6 Técnicas de tratamento e análise de dados | 152 |
| 5.6.1 A análise de conteúdo como opção de interpretação dos dados | 152 |
| 5.6.2 A construção das categorias de análises dos dados | 154 |
| 5.7 A credibilidade do estudo | 155 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 157 |
| Introdução | 159 |
| 6.1 A configuração das aulas da EJA antes dos professores participarem numa CoP | 159 |
| 6.1.1 Selecção e desenvolvimento dos conteúdos | 161 |
| 6.1.2 Avaliação das aprendizagens | 168 |
| 6.1.3 Desafios e possibilidades das aulas na EJA antes da participação dos professores numa CoP | 170 |
| 6.2 A formação na CoP: avaliando as sessões de formação | 173 |
| 6.3 A configuração das aulas da EJA após a participação dos professores na CoP: significados, desafios e possibilidades | 186 |
| 6.3.1 Selecção e desenvolvimento dos conteúdos | 186 |
| 6.3.2 Avaliação das aprendizagens | 208 |
| 6.3.3 Desafios e possibilidades da Comunidade de Prática de Professores da EJA | 213 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO | 227 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 239 |
| ANEXOS | 253 |
| 1 Guião das entrevistas com os estudantes - Etapa 1 de recolha dos dados | 255 |
| 2 Guião das entrevistas com os estudantes - Etapa 2 de recolha dos dados | 256 |
| 3 Guião dos questionários com os professores - Etapa 1 de recolha dos dados | 257 |
| 4 Guião das entrevistas com os professores - Etapa 2 de recolha dos dados | 258 |
| 5 Transcrições das entrevistas com os estudantes - Etapa 1 de recolha dos dados | 259 |
| 6 Transcrições das entrevistas com os professores - Etapa 1 de recolha dos dados | 268 |
| 7 Transcrições das entrevistas com os estudantes - Etapa 2 de recolha dos dados | 271 |
| 8 Transcrições das entrevistas com os professores - Etapa 2 de recolha dos dados | 277 |
| 9 Transcrições das entrevistas com os coordenadores - Etapa 2 de recolha dos dados | 287 |
| 10 Questionário de Avaliação das sessões de formação - Etapa 2 de recolha dos dados | 290 |
| 11 Transcrições das respostas à questão aberta do questionário de avaliação das sessões de formação - Etapa 2 de recolha dos dados | 291 |
| 12 Operações estatísticas dos dados dos questionários de avaliação das sessões de formação-Etapa 2 de recolha dos dados | 301 |
| 13 Grelha da análise de conteúdo das entrevistas com os professores - Etapa 1 de recolha dos dados | 304 |
| 14 Grelha da análise de conteúdo das entrevistas com os estudantes - Etapa 1 de recolha dos dados | 306 |

| | | |
|----|---|-----|
| 15 | Grelha da análise de conteúdo das entrevistas com os professores - Etapa 2 de recolha dos dados | 308 |
| 16 | Grelha da análise de conteúdo das entrevistas com os estudantes –Etapa 2 de recolha dos dados | 314 |
| 17 | Termo de Consentimento Livre esclarecido | 317 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Modelos de Formação de Professores | 43 |
| 2 | Dissertações analisadas | 88 |
| 3 | Diferenças entre os paradigmas quantitativo e qualitativo de investigação | 122 |
| 4 | Caracterização da modalidade EJA na rede municipal de Belém do Pará | 139 |
| 5 | Atividades desenvolvidas pela ETEJA/SEMEC em 2013 | 141 |
| 6 | Percurso e etapas da recolha de dados do estudo | 146 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | A EJA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de uma Universidade Federal do Estado do Pará | 64 |
| 2 | Adequação das metodologias nas sessões de formação | 175 |
| 3 | Coerência dos trabalhos práticos nas Sessões de formação | 177 |
| 4 | Significação dos conteúdos das sessões de formação | 179 |
| 5 | Adequação da relação dos formadores aos formandos | 181 |
| 6 | Atenção conferida às necessidades dos professores pelas sessões de formação | 183 |
| 7 | Utilização das competências adquiridas na prática profissional | 184 |
| 8 | Motivos que levam os estudantes a gostar das aulas na EJA | 187 |
| 9 | Seleção dos temas e conteúdos trabalhados nas aulas | 189 |
| 10 | O papel dos estudantes nas aulas | 197 |
| 11 | O papel dos professores nas aulas da EJA | 205 |
| 12 | Procedimentos de avaliação utilizados nas aulas | 208 |
| 13 | Sugestões para a melhoria das aulas | 214 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNBB | Conferência Nacional de Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| COP | Comunidade de Prática |
| CP | Conselho Pleno |
| DCNS | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEJA | Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Jovens e Adultos |
| ETEJA | Equipe Técnica da EJA |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GdS | Grupo de Sábado |
| HP | Hora Pedagógica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |

| | |
|----------|--|
| ONG | Organização Não-Governamental |
| PBA | Programa Brasil Alfabetização |
| PCNS | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNA | Programa Nacional de Alfabetização |
| PNAD | Programa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNLEJA | Programa Nacional do Livro Didático para a EJA |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional Rural |
| TCL | Termo de Consentimento Livre |

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma inquietação da pesquisadora em relação à prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que deveria ter em conta as formas de vida, o trabalho e as necessidades dos jovens e adultos, contribuindo para a sua formação plena dos seus destinatários. Só que, pelo contrário, a EJA tem ficado aquém do que seria desejável, muito por causa da predominância de uma prática pedagógica de cariz mais tradicional, que sobrevaloriza o protagonismo dos professores e exige dos estudantes a memorização de conteúdos desarticulados das realidades que vivenciam com reflexos nos baixos índices de aproveitamento e nas elevadas taxas de abandono escolar que caracterizam esta modalidade de ensino.

As nossas experiências de vida e a nossa formação estão intrinsecamente ligadas à docência, função que vimos exercendo há 27 anos, tendo dispendido a maioria desse tempo na formação de professores, tanto de nível médio (antigo magistério, depois ensino normal) quanto de nível superior. Como coordenadora pedagógica em escolas da rede pública, e tendo como preocupação central o isolamento do trabalho docente, procurámos contribuir para a formação contínua dos professores dessas escolas, apesar de ser uma actividade pouco valorizada devido à correria usual para cumprimento formal dos programas. Um cumprimento baseado mais na transmissão de conteúdos do que na concretização das aprendizagens aí previstas.

As actuais propostas de formação docente, ao enaltecerem a importância de uma reflexão colectiva por parte dos professores sobre os conteúdos que podem ser significativos para os estudantes e sua relação com o mundo de hoje, bem como sobre as metodologias a que recorrem para abordarem os conteúdos curriculares, sinalizam a necessidade de conseguir aprendizagens significativas por parte dos estudantes, o que requer que se assumam como sujeito das aprendizagens e não meros receptores de conhecimentos. Só assim conseguirão preparar-se para uma cidadania plena, tão importante na sociedade contemporânea.

No estado do Pará, raras são as práticas de formação contínua de professores baseadas numa contínua reflexão *sobre e na prática*, tal como sugere Schön (2000). De um modo geral, as práticas curriculares são baseadas numa racionalidade mais técnica, circunscrevendo-se essencialmente ao trabalho individual de cada professor no “cumprimento” do seu programa, sendo difícil a mudança e, eventualmente, a melhoria das práticas desses docentes. Em sintonia com Freire (2007: 44), acreditamos que uma das dimensões fundamentais da formação permanente de professores repousa na reflexão

crítica sobre a prática, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao longo deste estudo, circunscrito em grande parte a uma experiência de formação contínua colaborativa numa perspectiva crítico-reflexiva, procuramos analisar e compreender como se configuram as práticas de ensino de professores que participam numa Comunidade de Prática (CoP).

A participação dos professores nesse grupo de trabalho poderá, efectivamente, favorecer a mudança e melhoria do ensino que desenvolvem? Tal participação garantirá o recurso a metodologias e conteúdos significativos, que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes na EJA? Que mudanças resultarão, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem e da avaliação, da participação dos professores numa CoP? Como se configura o relacionamento professor-aluno a partir da participação dos professores numa CoP?

As respostas a estas e outras questões que surgiram no decurso do trabalho contribuíram para compreender os limites e as possibilidades da participação e da colaboração dos professores da EJA para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria da acção docente que desenvolvem. O trabalho em equipa, o recurso a entrevistas aos professores participantes da CoP, bem como aos seus alunos, para além da observação das aulas desses professores, foram procedimentos metodológicos que ajudaram a obter respostas para as questões formuladas.

Além disso, o estudo sobre experiências diferenciadas de formação contínua de professores da EJA contribuiu para a transformação e disseminação dessas práticas, bem como para a eventual reinvenção criativa e crítica do ensino nessa modalidade, permitindo um ensino diferenciado qualitativamente e que proporcione uma formação de jovens e adultos capazes de agir no contexto da sociedade contemporânea. Esse foi o nosso propósito ao longo dos últimos anos.

Ao terminar esta introdução, importa apresentar a estrutura da tese.

O corpo da tese está dividido em 6 capítulos, sendo antecedido por esta introdução e pelas primeiras páginas e seguido pelas considerações finais, limitações e implicações do estudo, e pelas referências bibliográficas e anexos.

O Capítulo I é dedicado ao percurso histórico e à compreensão dos sentidos do currículo da EJA.

No Capítulo II discutimos a formação inicial e contínua do educador da EJA.

No Capítulo III discutimos a relevância do trabalho colaborativo e da CoP como estratégia de formação contínua e de desenvolvimento profissional.

O Capítulo IV trata da discussão sobre os paradigmas de investigação na educação.

O capítulo V trata da descrição da metodologia da investigação, da explicitação dos procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

O Capítulo VI incide na apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Introdução

Iniciamos este primeiro capítulo, inserido na revisão da literatura relevante no campo em estudo, pela discussão da trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil e dos sentidos do currículo nessa área de ensino. Esta discussão começa por uma breve perspectiva histórica da EJA no Brasil, à qual se segue a apresentação e discussão dos sentidos do currículo que a EJA vem assumindo em função das transformações sociais e políticas no nosso país.

1.1. Percurso da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil

Ao pensarmos na expressão educação de jovens e adultos deparamo-nos com uma diversidade de termos e concepções, bem como de experiências formais e não formais. Gadotti (2010: 30) chama a atenção para termos como educação de adultos, educação popular, educação não formal, educação comunitária, que muitas vezes usamos como sinônimos, terem sentidos e significados distintos, por seu turno. Di Pierro *et al* (2001:58) lembram que a Educação de Jovens e Adultos abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais enquadradas noutros espaços que não o escolar. Assim, a Educação de Jovens e Adultos “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais” (MEC, 2000: 5).

Perante tais multiplicidades e ambiguidades, sobre as quais nos deteremos adiante, assumimos que a nossa preocupação inicial é de traçar um panorama da EJA sistematizada na escola, isto é, como uma modalidade de ensino escolar.

Embora não possamos deixar de reconhecer o avanço desta área de ensino ao longo dos anos, uma constatação com que nos defrontamos ao percorrermos a história da EJA no Brasil é a de que na sua origem e trajetória foi sendo destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, direcionada para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora (Ventura 2011: 57). Acreditamos, que por isso, esta modalidade tem vindo a ser marcada pela precariedade, provisoriedade e fragmentação, bem como pelo descompromisso do estado, resultando numa educação de “segunda classe” para os seus destinatários (Haddad & Di Pierro, 1994). Nesse sentido, ao revisitar a trajetória dessa modalidade deparamo-nos com uma história marcada por exclusões e pelo descaso com a educação de uma

parcela significativa de trabalhadores que vivenciou e vivencia o enfrentamento contra condições precárias de vida e de trabalho.

Surgindo inicialmente com a preocupação de ensinar as primeiras letras aos adultos a EJA no Brasil foi-se consolidando como uma modalidade da educação básica e uma preocupação mais abrangente, considerada como um direito dos jovens e adultos que não conseguiram por diversos, frequentar o ensino dito “regular”. Ressalte-se, porém, que a EJA sempre foi marcada por movimentos ou iniciativas de grupos ou pesquisadores, decididos a enfrentar o problema da existência de uma parcela da população excluída da escola, paralelamente ao sistema de ensino regular (Pantoja, 2008: 9), bem como da própria sociedade.

Inspirados em Ventura (2011) identificámos de quatro marcos históricos que contribuem para compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, geralmente trabalhadores e que importa aqui explicitar: (1) Os anos de 1940, período de criação da estrutura nacional do ensino profissionalizante e das grandes campanhas nacionais de alfabetização; (2) Os anos anteriores ao golpe de estado de 1964 e os projetos e experiências que envolveram a participação popular; (3) O período da ditadura civil-militar e as ações desenvolvidas na área da EJA; (4) As décadas de 1990 e 2000 e as políticas e programas da EJA.

1.1.1. Os anos de 1940

Até os anos de 1940, a atuação do Estado Brasileiro em relação à Educação de adolescentes e adultos, caracterizava-se, como sustentam Haddad & Di Pierro (2000: 111), por ser uma educação fragmentária, localizada e ineficaz. A intensificação do capitalismo industrial no Brasil veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, com reflexos ao nível das exigências educacionais, e em função disso, da ação do próprio estado.

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização (Romanelli, 2006: 59).

Nesse sentido, a Constituição de 1934, a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação e que, no art.º 150º, consolidou o dever do Estado de garantir um ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos, representou o início de uma política Nacional para a Educação de Adultos, com verbas vinculadas a esse propósito e uma atuação estratégica em todo o território nacional. Ressalte-se, porém, que:

(...) tal ação pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. A concretização desses direitos servia como mecanismo de acomodação de tensões e atendia ao fim de prover qualificação mínima à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. A educação de adultos passa, pois, a ser encarada como condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (Haddad & Di Pierro, 2000: 111).

Importa, neste contexto, destacar algumas iniciativas, referidas por Haddad & Di Pierro (2000: 110-111) e por Ventura (2011), que nesse período fizeram com que a educação de Adolescentes e Adultos ganhasse relevância no cenário nacional:

- A criação do Fundo Nacional do Ensino primário, em 1942, e a sua regulamentação, em 1945, que destinava 25% dos recursos num Plano Geral de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos serviram para prever a ampliação progressiva do ensino primário, de modo a incluir o Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos analfabetos;
- A instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável pela reorientação e coordenação geral dos trabalhos e planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Com ele, nasceu o movimento em favor da Educação de Adultos que se estendeu até finais da década de 1950 e foi responsável pelas Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Sobre as Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos, Fávero (2004:15) lembra que essas campanhas tiveram grande aceitação em praticamente todos os estados da federação, atingindo inclusive muitas cidades do interior, significando, ao mesmo tempo, um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. O autor ressalta, ainda, que tais campanhas se limitavam à alfabetização e, por isso, mesmo perante as críticas de

que eram alvo destaca o fato de elas se terem tornado uma “fábrica de eleitores”, pois a principal preocupação era somente ensinar os adultos a assinar o nome para obterem o título de eleitor. Outras críticas que se faziam a essas Campanhas tinham a ver com o modelo político-pedagógico utilizado uma vez que era inadequado às especificidades socioculturais das pessoas adultas, com a limitação do tempo para a aprendizagem e ainda com o material pedagógico impróprio para o universo adulto. Contudo, apesar das críticas, as Campanhas permitiram criar infraestruturas nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos mesmo sendo a única coisa que restava aos excluídos do sistema regular e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante (Ventura 2011: 60).

- A implantação de uma estrutura nacional de ensino profissional culminando com a criação de órgãos como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em 1946, e o SENAR (Serviço Nacional Rural), responsáveis pela formação profissional para as empresas em expansão, controlados pelo empresariado, que tomou para si a tarefa da formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. Tratava-se, como refere Ventura (2011:60), de “uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e seus filhos, atendendo precária e insuficientemente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo”. No dizer de Ventura (2011:60), institucionalizou-se um “sistema” educacional para moldar os trabalhadores urbano-industriais.

Para Haddad & Di Pierro (2000: 111), todas essas iniciativas, que inseriam a Educação de Adultos como competência da União e visavam garantir a ampliação das oportunidades educacionais por parte do Estado a uma grande parcela da população, surgiram pela necessidade de ‘acomodar as tensões’ das ruas bem como de preparar a mão de obra para o mercado em expansão, articulado perfeitamente aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal.

Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o

fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930. (Haddad & Di Pierro, 2000:111).

Para Haddad & Di Pierro (2000: 111), as consequências dos esforços das décadas de 1940-1950 foram a redução dos índices de analfabetismo das pessoas, acima de cinco anos de idade, de 72% ,em 1920, para 46,7%, no ano de 1960.

1.1.2. Os anos que precederam o golpe de estado de 1964

O período de 1959 a 1964 foi um período de luzes para a Educação de Adultos iniciando-se com a realização do II Congresso Nacional da Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Na opinião de Gadotti (2010:35-36), partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, que acabaria por desembocar no Plano Nacional de Alfabetização de adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto após o Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento.

O cenário econômico era de aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento, conhecido como de substituição de importações. No campo político, procedia-se à intensificação dos debates políticos e da participação popular, permitindo por sua vez, a politização do tema do analfabetismo. A educação, segundo Ventura (2011:63):

Servia como uma espécie de catalisador da ação político-cultural de intelectuais e estudantes. Nesse contexto, são significativos os movimentos realizados pela sociedade, em parceria ou não com o Estado, na organização e execução de experiências educativas de alfabetização e conscientização. Superando a rigidez e o formalismo da instituição escolar, configuram-se amplamente no período (início da década de 1960) as iniciativas que virão a ser denominadas como educação popular.

Confrontam-se duas concepções distintas: “uma que a percebe como educação libertadora, como conscientização; e outra entendida como educação funcional, isto é, treinamento de mão-de-obra para torná-la mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente”. (Ventura, 2011:63)

Tratava-se, por um lado, de ampliar o conceito de alfabetização, vendo-a como uma possibilidade de leitura e compreensão da realidade vivida pelo educando e de transformação de tal realidade, tendo como princípios a dialogicidade, a criticidade e a liberdade. Paulo Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, vinham ganhando expressão com suas experiências de

alfabetização de adultos que se diferenciavam das demais, em especial, pela afirmação das necessidades de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum (Besiegel, 1974, citado por Ventura, 2011:65). Existia, pois, uma nova postura epistemológica e um novo olhar sobre o papel da alfabetização e a forma de alfabetizar os adultos, a partir do respeito pelos saberes trazidos por esses adultos, no sentido de problematizá-los e ampliá-los. Condiciona-se, portanto, o processo de alfabetização à possibilidade de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (Gadotti, 2010: 32).

Em colaboração com os diversos movimentos sociais foram desencadeadas nesse período, diversas experiências na área da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana, desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, vinculado ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, pelo Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), tais como a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada pela Secretaria de Educação de Natal, no Rio Grande do Norte, e a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, desenvolvida pelo próprio Paulo Freire, sistematizando o Método Paulo Freire de alfabetização de Adultos, em 1963, que representa um marco na história da EJA no Brasil.

O Método Paulo Freire concebe a alfabetização como instrumento de emancipação humana, visto que a leitura do mundo, a compreensão da realidade vivida pelos alfabetizandos, precedia a leitura da palavra. Trata-se de um método constituído por três etapas, (i) a **etapa de investigação**, em que aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive as palavras e temas centrais de sua biografia; (ii) a de **tematização**, em que eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido, e (iii) a **etapa de problematização**, em que aluno e professor tentam substituir uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesse sentido, o método freiriano valoriza o diálogo entre o educador e os educandos, considerados nesse processo como sujeitos, como ressalta Freire (1976:49):

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido; Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos

criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

No início de 1964, o governo federal instituiu, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), tendo como referencial as ideias de alfabetização de Paulo Freire. Pretendia-se alfabetizar cerca de cinco milhões de brasileiros, tendo o próprio Paulo Freire sido convidado para coordenar o Programa. Contudo, logo em seguida, com o golpe civil-militar, o Programa foi extinto, sob a alegação de ser de teor subversivo. Também as outras experiências de educação popular, que vinham sendo desenvolvidas desde 1960, foram objeto de crítica dos defensores da ordem político-social instalada; quase todas foram sufocadas, reprimidas com o regime político de ditadura civil-militar, crescendo as experiências que concebiam a educação como instrumento para a formação de recursos humanos, dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado. (Ventura, 2011: 66)

1.1.3. O período da ditadura civil-militar

Com o golpe de 1964, o país ingressou numa fase capitalista, com reforço do monopólio do Estado que, embora atuando com base em uma política econômica fortemente modernizadora, manteve e aprofundou a dependência do imperialismo, bem como as disparidades regionais e a desigual distribuição de rendimentos.

No que concerne à educação, o objetivo era integrar parcelas da força de trabalho no projeto de modernização capitalista, incorporando-as na proposta educacional do capital (Ventura *idem*: 68). A autora destaca três ações do governo nesse período, em relação à EJA: (i) *a implantação da Cruzada Ação Básica Cristã* – patrocinada com recursos e orientações internacionais a fim de desenvolver programas de alfabetização, educação contínua, comunitária e orientação profissional, mas que se limitou à distribuição de alimentos para aumentar a frequência escolar; (ii) *a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBREAL* – como fundação de apoio técnico e financeiro a programas de alfabetização, que ao longo dos seus 15 anos de existência, atuou em paralelo com os sistemas de ensino regular atuando de forma diversificada e com enorme força política, ainda que não tenha alcançado os resultados pretendidos; (iii) *a implantação do ensino supletivo* – com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB),

de 1971, que estruturava, através de um capítulo específico, o ensino de jovens e adultos e tratava da necessidade de uma formação de professores específica para esse ensino.

Segundo a referida autora, a partir da publicação dessa lei iniciou-se um período de intenso investimento público no ensino supletivo, e a aprovação das Diretrizes para essa modalidade de ensino e a implantação dos Centros de Estudos Supletivos.

Apesar de todas estas ações, permanecia a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, principalmente na alfabetização ou, quando muito, numa rápida preparação para o trabalho (*idem*: 72).

1.1.4. As décadas de 1990 e 2000

No campo econômico, a década de 1980 foi considerada perdida, devido ao baixo crescimento econômico e às crises recessivas que assolaram o país. A superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição Federal, em 1988, além da realização da primeira eleição direta para a Presidência da República desde o fim da ditadura, foram factos políticos que marcaram esse período.

A EJA ganha destaque na constituição promulgada em 1988, que, no seu art.º 205º, estabelece a obrigatoriedade do ensino básico, independente da idade das pessoas. Além disso, no art.º 208º define a obrigatoriedade de ensino público fundamental, inclusive “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Com a promulgação e publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº9.394/96) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como uma modalidade específica da educação básica brasileira, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, nomeadamente os que a ela não tiveram acesso em idade própria.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37º e 38º da LDB (Lei 9.394/96), estão elencados os seguintes aspectos: “oportunidades educacionais apropriadas, segundo as características do alunado; mero estímulo genérico, pelo Poder Público, a ações que mantenham o trabalhador na escola; exames (supletivos e de aferição de conhecimentos e habilidades informais)”.

Apesar da constituição e da própria LDB reconhecerem a EJA como direito, esta modalidade de ensino continuou a ser desprestigiada. Na opinião de Ventura (2011), esse desprestígio resultou, em primeiro lugar, da *extinção da Fundação Educar*, que foi

substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e que morreu antes mesmo de seu efetivo nascimento, facto a que acrescem os *sucessivos cortes nos recursos financeiros* a ela destinados, a *redução de sua importância* na hierarquia do Ministério da Educação, a *falta de recursos e meios no Plano Decenal de Educação para Todos*, aprovado em 1993, para atingir as metas ambiciosas previstas em relação à EJA, mas que apenas ficaram no discurso. A estes aspectos, Ventura (2011) acrescenta, ainda, a *aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996* que, além de suprimir a obrigatoriedade da sua oferta pelo poder público, excluiu os estudantes dessa modalidade da contagem do censo educacional fazendo com que essa área não pudesse receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo a autora, esta decisão oficializou o lugar secundário da EJA no interior das políticas educacionais do ensino fundamental.

Na análise de Ventura (2011: 79), embora a Lei nº 9.394/96 tenha conferido um lugar de destaque à EJA, significou, no entanto, um claro retrocesso em relação à Constituição de 1988, por se referir a ela como “cursos e exames supletivos” e por privilegiar a educação profissional na perspectiva da formação não para a cidadania, mas como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial.

Ao longo da década de 1990 a EJA fica, assim, marcada pela histórica descontinuidade e pela falta de compromisso governamental para com essa modalidade de ensino, e a pulverização de ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto no da sociedade civil, ressaltando que o envolvimento desta última não é recente. No entanto, ocorre de forma desarticulada, dispersa e descontínua.

Os dados governamentais apontam, ainda hoje, para os altos índices de jovens e adultos que não concluíram as séries iniciais e/ou anos iniciais do ensino fundamental, inviabilizando a sua inserção no mundo do trabalho e a sua participação social como cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem.

1.2. Os sentidos do currículo na EJA: que currículo e para quem?

Discutir os sentidos do currículo na EJA implica, desde logo, compreender quem são os sujeitos que a frequentam e qual o significado para esses sujeitos do currículo a desenvolver nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, procuramos neste segmento de análise responder às seguintes questões:

- Quem são os destinatários da EJA?
- Quais os sentidos do currículo escolar para esses sujeitos?
- Para que deve servir o currículo a ser desenvolvido na EJA?
- Quem deve selecionar tal currículo?

Compreender quem são os sujeitos da EJA, a quem se destina essa modalidade de ensino é essencial para discutirmos que currículo se torna necessário na EJA e para que deve servir esse currículo, já que entendemos o currículo como um projeto de formação comprometido com a emancipação das pessoas e, portanto podendo favorecer a transformação da realidade vivida por essas pessoas. No entanto, o currículo pode, em sentido inverso, permitir a manutenção das desigualdades sociais e, portanto, permitir a exclusão da maioria da população. Qualquer que seja a decisão a ser tomada, ao planejar um currículo, seja na EJA ou em outra modalidade, o professor e a escola precisam de refletir sobre a condição social dos sujeitos a quem se destina o currículo e sobre as implicações do mesmo para a formação desses sujeitos. Como defende Arroyo (2005: 10),

Os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados - marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais.”.

Qualquer política ou proposta curricular consubstancia uma concepção de homem e de mundo, não sendo, portanto, neutra mas sempre comprometida com um projeto de formação humana e política, conforme reforça Andrade (2004: 1):

Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

Afinal, quem são os sujeitos da EJA e a quem ela se destina? A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, por um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, por

outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quantos os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). A esse respeito, Andrade (2004: 1) assevera que:

Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Tratando-se de uma modalidade de ensino frequentada por aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou pelos que não conseguiram acompanhar e/ou concluir o ensino fundamental, abandonando a escola por necessidades de trabalho ou por histórias marcadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, por opressão, entre outras a EJA, apesar de um inegável avanço, que deveria considerar as diferentes formas de vida, o trabalho e as necessidades dos jovens e adultos, contribuindo para a formação plena dos seus destinatários, tem ficado aquém do que seria desejável. Na verdade, têm predominado modelos de cunho mais tradicional, em que as decisões relativas às práticas curriculares e à seleção dos conteúdos curriculares cabem ao professor sendo muitas vezes desfasados das necessidades e ritmos de aprendizagem destes estudantes. Por isso importa refletir sobre a seguinte questão:

Afinal, o que é o currículo e para que serve?

O currículo envolve uma multiplicidade de sentidos. Visto num sentido mais estrito o currículo pode ser considerado um conjunto de conteúdos escolares. Entendemos, no entanto, que o currículo é mais do que uma simples lista de conteúdos a serem trabalhados em determinado nível de ensino. O currículo é o núcleo da escola, um terreno de produção e criação simbólica e, portanto, uma construção social (Moreira & Silva, 1994: 26). Implica sempre uma seleção, a favor ou contra alguém. Daí o ser um campo de construção de e propagação de conhecimentos mas também de conflitos e de lutas pelo poder.

Quando os professores e equipa escolar planejam o currículo realizam uma escolha para responder a estas questões: o que é que os alunos precisam aprender? Para que é que aprendem? Em função do que é que aprendem? A esse respeito, Leite (2001: 2) afirma que:

A forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A

organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está base do desigual sucesso escolar dos alunos. Quando seleccionamos conteúdos não familiares a determinados alunos e quando recorremos a procedimentos de ensino afastados das suas experiências de vida, forçosamente estamos a colocá-los em situação de desvantagem e estamos a contribuir para que criem de si uma imagem negativa, pois aprenderão que as suas vidas e o que sabem, e até as suas famílias, não têm valor para a escola nem lá têm lugar. Por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.

As constatações anteriores remetem-nos para as seguintes questões:

- O que é ensinar?
- O que conta como conhecimento escolar?
- Que conhecimento é mais valioso?

Cada época, cada sociedade tem um conhecimento valioso. Esta é, pois, e continuará a ser, a questão curricular central a que importa tentar responder com clareza, porque é sempre em torno dela que se estrutura o currículo e se organiza o serviço que a escola, enquanto instituição com uma especificidade disponibiliza aos alunos que a frequentam.

O currículo é sempre uma decisão, escolha. Uma escolha fundamental. Sem ela, tudo seria importante para ser aprendido na escola conduzindo-a a chamada pandemia curricular. O ideal pandêmico é o ideal característico da Renascença em que todos tinham que aprender tudo (Pacheco, 2011). Sabemos que isso não é possível e, por isso, esta seleção, ainda que polémica é necessária. Não se pode ensinar tudo a todos. O conhecimento escolar parte do geral mas não pode ser o geral; selecciona-se o que em determinada época se considera mais valioso e mais necessário.

Os aspectos que acabamos de referir, conduzem-nos à ideia de que o currículo é uma construção social, cultural e ideológica. Daí a sua importância no desenvolvimento de cada cidadão quer em termos pessoais, quer em termos sociais e profissionais.

Sabendo que os estudos e debates atuais sobre a modalidade de EJA evidenciam a necessidade de reorganizar a oferta formativa que aí se disponibiliza, no que se refere à sua identidade e à consolidação de uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos, que historicamente enfrentam um grau de dificuldade de permanência no curso e de êxito na apropriação dos saberes que lhes

foram negados ao longo da história de vida dos jovens, adultos e idosos inseridos nessa modalidade, importa questionar qual a proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta que julgamos ser a melhor para que aquilo que os estudantes da EJA precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam.

Que opções e prioridades, que modos de estruturar o currículo, o trabalho e os saberes que queremos abordar na escola? Que papel têm os alunos da EJA nesse processo de seleção? Quais são as suas necessidades? Essas necessidades são tidas em conta na seleção dos conteúdos? Que currículo é necessário para os ajudar a compreender o mundo em que vivem?

Concordamos com Macedo *et al* (2004:107) quando assegura que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Afinal, para que servem os conteúdos escolares senão para possibilitar aos sujeitos condições para compreenderem o mundo em que vivem e para exercerem de forma plena sua cidadania, como sujeitos criativos, críticos e capazes de transformarem as suas condições de existência?

No entanto, a realidade demonstra que na seleção dos currículos da EJA, as experiências e necessidades trazidas pelos estudantes têm sido desconsideradas e irrelevantes. Os estudantes não têm qualquer participação na decisão dos conhecimentos que são mais importantes, conforme fica evidenciado nos relatos de estudantes da EJA em estudos realizados por Vieira e Morgado (2012):

Alguns assuntos são bons outros são sem sentido... Não podemos propor, é o que o professor traz que vale a gente só está esperando ele trazer (Ana).

Eles já trazem os assuntos prontos e passam pra gente, não escolhemos nada. Os assuntos de português não acho legal (Abigail).

Infelizmente não podemos optar pelos conteúdos, o professor já vem com a matéria e temos que fazer o que o professor pede. Infelizmente muitas vezes o ensino deixa muito a desejar... A gente não consegue aprender o suficiente e tem que buscar fora para ser aprovado no vestibular (Rute).

A partir dos relatos apresentados percebe-se que a prática docente, especificamente nesta modalidade, baseia-se no paradigma tradicional de ensino que tem como centro o professor, cabendo-lhe o controlo de todas as decisões relativas às práticas pedagógicas e aos alunos. No dizer de Mizukami (1986: 14), em termos gerais, “a preocupação do

ensino nesse paradigma é mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”.

O papel do aluno é executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, recebendo os conteúdos, memorizando-os e reproduzindo-os posteriormente de forma automática, a fim de demonstrar a sua aprendizagem. Aprender, à luz deste paradigma, significa memorizar os conteúdos, da forma como foram transmitidos pelo professor (*ibidem*).

A opção por um ou outro conteúdo é sempre uma opção carregada de valores e, portanto, é sempre uma opção política. Enquanto construção social, o currículo está implicado em relações de poder. As decisões básicas que se tomam no currículo são, fundamentalmente, sociais e morais e com um significado político (Sacristán & Pérez Gómez, 1996: 191).

Nesse sentido, percebe-se que o currículo da EJA seja selecionado a partir do que está prescrito nos PCNS, nas propostas das secretarias estaduais e municipais de educação, nos livros didáticos distribuídos aos estudantes e professores nas escolas públicas, quando o ideal seria resultar de um processo de construção partilhado com os estudantes. Não se trata, de uma vez por todas, de remover o poder que perpassa o processo de seleção e gestão do currículo da EJA, mas de transformar as relações de poder, dando vez e voz aos professores e estudantes dessa modalidade na construção e gestão de um currículo que tenha a ver com as suas reais necessidades e interesses. Trata-se, como defende Andrade (2004: 1), de:

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses sujeitos*; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como *instituição flexível*, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento.

Chamando atenção para a concepção do currículo como um projeto, Pacheco (2005: 39) afirma que ele implica em um processo de construção e desenvolvimento interativo, abrangendo várias dimensões. Considera ainda, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e o que se concretiza ao nível do plano real, isto é, do processo de ensino-aprendizagem.

Superando a fragmentação que caracteriza a organização do currículo por disciplinas, as temáticas a trabalhar passam a ser desenvolvidas de modo inter e transdisciplinar, numa lógica que não se restringe aos aspectos meramente cognitivos, abrangendo também as dimensões afetiva, ética e axiológica do conhecimento. Desta forma, o tratamento dos conteúdos deveria procurar estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos alunos, numa ‘ecologia de saberes’, religando os distintos conhecimentos que integram o currículo.

Desta forma, o ensino na EJA permitiria aos estudantes o entendimento da sociedade em que vivem como um todo, não se restringindo apenas à memorização de conteúdos que, de tão fragmentados, nem concorrem para o seu desenvolvimento global e harmonioso, nem os prepara para se integrarem de forma plena no mundo de hoje.

Parece-nos fundamental construir e desenvolver um currículo “pedagogicamente consequente” (Lima, 2002) para os alunos que frequentam a EJA, isto é, um currículo que, sem ignorar a importância dos conteúdos a trabalhar nas aulas, reconheça as diferentes trajetórias de vida dos estudantes, seja compatível com a heterogeneidade que caracteriza a generalidade das turmas na EJA, estimule o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem diversificadas e flexíveis e recorra a distintas modalidades e instrumentos de avaliação (Vieira & Morgado, 2012).

Consideramos que a tarefa de desenvolver um ‘currículo pedagogicamente consequente’ na EJA não pode ser restrita aos técnicos e professores, que a maioria das vezes são os responsáveis por preverem os conteúdos, os recursos e as ações a serem desenvolvidas pelos estudantes, sem qualquer reflexão coletiva em que estes sejam ouvidos. Pelo contrário, envolve um processo de questionamento do currículo e uma deliberação coerente com um sistema descentralizado de gestão que exige, por um lado, a flexibilidade das propostas curriculares e, por outro lado, um papel ativo dos professores no planejamento das mesmas. Além disso, este processo requer uma atitude democrática na elaboração de respostas perante situações práticas concretas. Implica, por isso, a comunicação entre os participantes na comunidade educativa, a consideração ampla das

várias alternativas, e o mapeamento das consequências das decisões tomadas em função dos interesses e percepções de todos os participantes. Além disso, “requer uma conexão dos especialistas e de todos os implicados no processo de discussão, bem como a avaliação dos resultados, o que pode contribuir para melhorar constantemente a prática” (Scwab, 1983, citado por Sacristán & Pérez Gómez, 1996: 194).

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser considerado não como um produto a ser utilizado na prática, fruto das decisões de especialistas, mas como um processo coletivo em que se tomam decisões, desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento em sala de aula, até a reflexão sobre as ações desenvolvidas. Implica, portanto, uma postura de questionamento e de reflexão sobre o currículo e a forma como o mesmo se concretiza na prática.

Em virtude da realidade complexa em que vivemos e da multiplicidade de culturas existentes na sala de aula da EJA, querer fixar um currículo universal em que todos deverão adequar-se, sem ter em consideração os saberes e as destrezas desses jovens e adultos, as suas experiências e vivências de trabalho e, ainda, as suas capacidades de sobrevivência nas cidades e nos campos, é uma postura no mínimo desfasada, diríamos mesmo antidemocrática. O acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho devem ser asseguradas pela prática pedagógica específica da EJA.

Desta forma, o ensino na modalidade EJA permitirá que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem na escola e que compreendam a sociedade em que vivem, uma compreensão a que a fragmentação dos saberes e a memorização excessiva de conteúdos não conduzem. De tão fragmentados e desconexos, pouco ou nada contribuem para ajudá-los a desenvolver-se como cidadãos autónomos, dinâmicos e interventivos.

Educar na contemporaneidade exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, bem como a assunção de um paradigma mais apropriado para os dias de hoje, tendo em vista uma diferenciação qualitativa do ensino.

Para que isso seja possível, o papel do professor também deve modificar-se, bem como a avaliação que realiza. Em vez de um transmissor de conteúdos tido como verdadeiros, o professor deverá assumir o papel de mediador, criando condições e ajudando os alunos a ampliarem e a aprofundarem os conhecimentos existentes. Dito de outra forma, a acção de transmitir transforma-se em procedimentos de mediação e

problematização, o que requer, como defendem Moraes & Mancuso (2006: 19), que o professor saiba “desafiar os conhecimentos dos alunos” e ajude a reconstruí-los.

Como mediador, o professor é corresponsável pelos resultados de aprendizagem que cada um dos seus alunos obtém. Daí o referirmos que, nesse processo de mudança paradigmática, a avaliação assume outro sentido, preocupando-se mais em conhecer do que classificar e/ou controlar. A este respeito, Moraes & Mancuso (2006: 31) afirmam que:

O processo avaliativo constitui-se em acompanhamento permanente das aprendizagens dos alunos. Essa avaliação mediadora é concretizada a partir de reflexões periódicas sobre a evolução das pesquisas em andamento; produção de sínteses periódicas das aprendizagens em processo; acompanhamento das produções dos alunos e sua crítica e auto-avaliação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Em cada unidade curricular promove-se um fechamento avaliativo com retomada dos principais aspectos trabalhados.

1.2.1. As políticas curriculares da EJA

Como projeto, o currículo está estreitamente relacionado com a questão do poder, ou seja, será sempre um projeto a favor de alguém, determinado por interesses diversos e algumas vezes, por contradições, visto que no processo de construção do currículo entram em jogo diversas condicionantes que são sempre políticas e nunca são neutras. O mesmo se passa no processo de construção das políticas curriculares onde confluem e se confundem diversos interesses de grupos distintos e diferentes concepções de conhecimento e cultura, tentando cada grupo fazer prevalecer o conhecimento e a cultura que perfilham.

A política curricular é um veículo de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, a política curricular é uma política cultural, pois “o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (Lopes, 2004: 111).

É importante ressaltar que embora tais textos sejam tecidos fora das instituições escolares não deixam de expressar as propostas e práticas a serem desenvolvidas no chão

das escolas, não se resumindo tais propósitos apenas aos documentos oficiais, isto é, aos documentos prescritos. Tais propostas,

(...) incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (Lopes, 2004: 111-112).

Nesta ordem de ideias, consideramos que discutir o processo de construção das políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, implementadas desde os anos 90 até aos dias de hoje bem como os discursos que perpassam tais políticas e ações, é um fator fundamental para a reflexão sobre as condicionantes que determinaram e determinam tais políticas curriculares, bem como sobre os interesses e as perspectivas contempladas na implantação das referidas políticas curriculares.

Como texto, o currículo não pode ser compreendido – na sua construção – à margem dos sujeitos e dos referentes que lhe asseguram a existência. São eles que determinam os compassos e os ritmos em que o mesmo irá se processar, como também permitirão que a rede de significações, contidas no texto, se atualize, ou seja, passe de um estado de suspensão para um estado de presença (Paraskeva, 2008: 143).

No que se refere às políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, o “espaço de tensão” é bem maior, tendo em vista as diversas exigências dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de construção/negociação das referidas políticas.

Como campo ligado historicamente à educação popular no Brasil, as políticas curriculares para a EJA sofrem influência tanto dos interesses e aspirações das referidas ‘comunidades epistêmicas’ globais, como a CONFINTEA, e locais, como a ANPED e os Fóruns da EJA, além das diretrizes governamentais emanadas por organismos (inter) nacionais. Nesse sentido, tendo em vista um considerável número de atores envolvidos na formulação de políticas curriculares, as recentes políticas curriculares da EJA são dominadas pelo hibridismo, ou seja, envolvem a mistura de concepções num mesmo documento ou em diferentes ações políticas de um mesmo governo (Santos, 2008: 320).

Discutiremos as políticas curriculares em relação à EJA implementadas na década de 1990, no Brasil, um período em que a EJA se consolidou como uma modalidade de

educação básica. A partir daí, podemos verificar que as políticas curriculares em relação a esta área se têm intensificado, seja pela continuidade de algumas ações implantadas no decurso das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), seja pela implementação de novas propostas. As Diretrizes Curriculares para a EJA (aprovadas em 2000), as Propostas Curriculares oficiais nacionais (1998), o Programa do Livro didático (PNLEJA) e outras ações, concretizam as Políticas Curriculares da EJA, que passaremos a analisar a seguir.

1.2.2. Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos

A iniciativa de elaborar uma proposta curricular para a EJA surgiu no âmbito de Ação Educativa, organização não governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. Para realizar esse trabalho, a Ação Educativa constituiu uma equipa com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores. Contou também com o apoio de várias pessoas e instituições que acompanharam o processo de diferentes maneiras. Foi a primeira vez que o Brasil teve uma proposta curricular oficial a nível nacional para a modalidade EJA. Segundo a equipa que a elaborou, tal Proposta *pretendia ser um subsídio* para a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não governamentais adaptados às realidades locais e necessidades específicas, e, portanto, ao trabalho dos educadores e não “o currículo” a ser aplicado seja em escala local, regional ou nacional.

Trata-se de um conjunto de documentos abrangendo uma proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental (séries iniciais do ensino fundamental) em que são sugeridos blocos de conteúdos e tópicos de estudo, organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Abrange, ainda, uma proposta curricular para o 2º segmento do ensino fundamental (séries finais do ensino fundamental) composta por um volume introdutório, um volume para as áreas de língua portuguesa, língua estrangeira, história e geografia e, por último, um 3º volume para as áreas de Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. Na análise que faz sobre essas propostas curriculares, Gomes (2005:7) elenca algumas críticas que afiança serem marcadas pelo “modelo cientificista” do currículo, primando pelo jogo de objetivos e por uma organização linear do conhecimento preocupada com o mundo do trabalho e do mundo globalizado. Ainda segundo o referido autor, a concepção de EJA evidenciada em

tais propostas aponta para o sentido de “recuperar o tempo perdido” na “idade própria” para a educação, apelando para a infantilização do adulto. E ainda:

São documentos marcadamente produtos do neoliberalismo exercido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido, a organização curricular é marcadamente técnica, a política curricular é fruto prioritariamente de decisão governamental e as orientações pedagógicas são distantes das práticas efetivas dos professores e alunos envolvidos no trabalho com a EJA. (Gomes, 2005: 7)

Embora se defina como um meio de subsidiar propostas curriculares adaptadas às peculiaridades regionais e locais é, no mínimo, preocupante que a mesma Organização não governamental (ONG), neste caso a Ação Educativa, responsável pela elaboração dessas propostas também seja a organização, com o apoio do MEC, encarregada da produção e distribuição da coleção “Viver, Aprender” que é destinada a jovens e adultos que frequentam programas que correspondem ao ensino fundamental. São três livros para alunos do primeiro segmento e cada um deles contempla as áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudos da Sociedade e da Natureza, ou seja, “consolidam o conhecimento prescrito na Proposta curricular. Isso me leva a afirmar que a Ação Educativa está diretamente envolvida com a produção, distribuição e consolidação na prática do conhecimento oficial que está definido pelo governo brasileiro” (Gomes, 2005: 67).

Consideramos que à medida que se disseminam nas escolas materiais didáticos articulados com a proposta oficial do MEC se nega aos estudantes e aos professores a autonomia para deliberarem sobre o currículo adequado às realidades vividas por eles. É necessário que a elaboração do currículo seja baseada na expressão curricular que as práticas cotidianas dos professores possibilitam, uma vez que é na prática diária desses sujeitos, na realidade, que eles vão usando e recriando cotidianamente os conhecimentos produzidos a partir da sua inserção social e de classe (Gomes, 2005: 69).

1.2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA

As DCNEJA constituem um instrumento regulador e normatizador desta modalidade de ensino, no contexto brasileiro, e abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Segundo tais Diretrizes, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos (modalidade da Educação Básica) considerará as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias desses alunos. Estabelecem três funções que a EJA deverá cumprir, nomeadamente:

- 1) **A função reparadora** - em que a EJA passa a ser vista como um direito daqueles que viram negado o acesso a uma educação de qualidade. Trata-se de garantir a esses estudantes o acesso às múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania, saberes indispensáveis para a sua participação social, uma vez que representam “um meio e instrumento de poder” (Parecer CNE/CEB, 2000: 7).
- 2) **A função equalizadora** – que se relaciona com a noção de igualdade de oportunidades, ou seja, para os adultos e jovens que tiveram alguma dificuldade de prosseguir e terminar os estudos no tempo adequado, a EJA é “uma possibilidade de retomada de seu potencial, de desenvolver suas habilidades, de confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, de possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (Parecer CNE/CEB, 2000: 10).
- 3) **A função qualificadora** – o próprio sentido da EJA, segundo as DCNs, relaciona-se à “função permanente da EJA de oportunizar aos estudantes da EJA a atualização de conhecimento por toda a vida e tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares.” (Parecer CNE/CEB, 2000: 11).

Ainda que as DCNs estabeleçam a necessidade da modalidade EJA ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* e que a LDB 9394/96 no art.º 61º evidencie a necessidade da *formação dos profissionais da educação atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando*, as discussões realizadas até agora apontam para uma realidade bem diferente resultando, apesar do tempo que decorreu desde a aprovação da LDB (1996) e das DCNEJA (2000), em altos índices de evasão e reprovação na referida modalidade e em défices na formação dos profissionais para atuarem na EJA.

1.2.4. Programa Nacional do Livro Didático para a EJA

Criado em 2010, o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA tinha como objetivo disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, a funcionar nas escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental na modalidade EJA.

Os livros didáticos eram entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passavam a ter a sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução no final de cada período letivo. Representava um esforço para garantir aos estudantes da EJA materiais didáticos para uso nas salas de aula, com uma proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos, muito embora não se conheçam políticas de formação dos profissionais da educação para aprenderem a lidar com tais recursos didáticos, impedindo ou atrapalhando a utilização adequada dos livros didáticos específicos para a EJA.

A nossa experiência de coordenadora em escolas da EJA permitiu-nos constatar que, muitas vezes, os livros recebidos pelas escolas nem sempre são os livros solicitados pelo grupo de professores da EJA. Assim, os estudantes recebem os livros mas não existe interesse por parte dos professores em trabalharem com esses livros. Igualmente, os alunos da EJA do ensino médio só têm acesso aos livros didáticos que “sobram” das turmas regulares.

1.2.5. A Coleção de cadernos de EJA

Elaborada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Coleção de Cadernos da EJA é considerada pelo MEC como material didático de apoio a todos os professores que trabalham com o ensino fundamental em programas e cursos de EJA.

A Coleção Cadernos de EJA foi elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos até o 9º ano. Ela poderá também ser utilizada, integralmente ou em parte, noutras situações de ensino, como por exemplo, nas experiências de educação não formal, apesar de seu foco ser o ensino fundamental de jovens e adultos ofertado pelas escolas públicas. A coleção é composta por 27 cadernos: 13 para o aluno, 13 para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno do aluno é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos. Seguem as orientações

curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE), organizando os componentes e conteúdos em torno de eixos temáticos e idealizam o trabalho como eixo geral integrador desses temas.

1.3. As políticas de estado mais recentes da EJA

Desde a aprovação da LDB de 1996 que concedeu à EJA o status de modalidade de educação básica, até os dias atuais, foram elaboradas e executadas diversas ações e programas governamentais referentes ao desenvolvimento e à avaliação desta modalidade. Consideramos importante descrever estas ações e programas:

1.3.1. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) foi criado pela Portaria Ministerial nº 2. 270, de 14 de agosto de 2002, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o propósito de garantir a implementação de um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos que cursavam o nível de ensino fundamental e de ensino médio (BRASIL. MEC, 2000).

Inúmeras críticas têm sido feitas à concepção avaliativa do referido exame, que poderia utilizar os seus resultados como parâmetros para melhorar a qualidade do ensino nessa modalidade, em vez de se reduzir aos resultados. Como destaca Zanetti (citado por Junior *et al*, 2013: 725),

(...) a aplicação do ENCCEJA, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios.

Percebe-se, assim, o caráter reducionista da avaliação na modalidade EJA proposta pelo ENCCEJA, desconsiderando diversos indicadores avaliativos que possibilitariam um diagnóstico rigoroso da referida modalidade e induziriam políticas para a melhoria da

mesma. Limita-se, apenas, a oferecer uma oportunidade de certificação dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria.

1.3.2. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

O PROEJA Pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003 e em que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não tinham concluído o ensino fundamental. Além disso, seis milhões (8,8%) se encontravam matriculados na EJA.

A partir destes dados, e tendo em vista a urgência de ações para ampliar o número de vagas no sistema público de ensino, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva assumir-se como uma proposta de integração da educação profissional na educação básica, procurando contribuir para superar a dualidade trabalho manual e trabalho intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Tal propósito requer a construção de respostas para diversos desafios, tais como, a formação do profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem dos estudantes e a falta de infraestruturas para a oferta dos cursos, entre outros.

1.3.3. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)

O PROJOVEM foi criado em 2008 e tem como objetivo melhorar o atendimento a um número maior de jovens, assegurando-lhes a reintegração na escola e a sua qualificação profissional. Além disso, procura inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. Assim, este Programa procura elevar a escolaridade de jovens com idade entre os 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino

fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada na qualificação profissional e no desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, concedendo auxílio financeiro mensal aos jovens, durante os 18 meses de desenvolvimento do curso.

1.3.4. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

O PBA, criado desde 2003, é um programa voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e procura despertar o interesse pela elevação da escolaridade.

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%. Desse total, 90% localiza-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico para na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, como determinam as resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

O Programa apoia técnica e financeiramente, os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal e tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 ou mais anos, adultos e idosos, e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. A sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Para Gadotti (2010), a Educação de Jovens e Adultos está condicionada pelas possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador, característica da maioria de estudantes que frequentam esta modalidade de ensino. Para o autor, um programa de educação de adultos não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico. Deve ter em conta, também, o impacto gerado na qualidade de vida da população contemplada. Deve, portanto, basear-se nas reais necessidades dos educandos, cuja maioria é jovem e luta para superar as condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão nas raízes do problema do analfabetismo. A educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

É notório que os impactos de tais políticas curriculares nas práticas educativas deixam a desejar no que diz respeito à garantia do acesso e da permanência na EJA na perspectiva da qualidade social para a efetiva inclusão de todos os jovens e adulta sendo sua oferta caracterizada, sobretudo pelos elevados índices de evasão e reprovação dos estudantes que buscam nessa modalidade superar a exclusão social e melhorarem suas condições de vida e de trabalho.

Por seu turno, as políticas curriculares brasileiras relativas à EJA, operacionalizadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLEJA) para esta modalidade de ensino, acabam por não ser assumidas como simples referências para discussões dos professores e das escolas, mas por expressar uma seleção na qual, os principais interessados, não participam nem têm o direito de se posicionar. As decisões relativas às práticas curriculares e à seleção dos conteúdos curriculares cabem ao professor e retratam decisões e grupos nacionais, em vez de carregarem objetivos e práticas que representem interesses sociais e políticos dos mais explorados e excluídos da sociedade.

Neste sentido, e como referimos, verifica-se que o currículo da EJA é basicamente selecionado a partir do que está prescrito nos PCNs, nas propostas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos livros didáticos distribuídos aos estudantes e aos professores nas escolas públicas, quando o ideal seria resultarem de um processo de construção partilhado com os estudantes. Não se trata, de uma vez por todas, de remover o poder nesse processo de seleção e gestão do currículo da EJA, mas de transformar tais relações de poder, dando vez e voz aos professores e aos estudantes dessa modalidade de ensino na construção e gestão de um currículo que tenha a ver com as suas reais necessidades e interesses.

Entendendo que a seleção e a gestão de um currículo na EJA condizente com a formação de cidadãos que para além do saber, aprendam a ser, a aprender e a conviver com os outros, pilares da educação atual, está a exigir novos rumos no que se refere à formação profissional desses educadores. No capítulo a seguir, buscaremos discutir as questões relacionadas às recentes discussões sobre a formação dos educadores e educadoras da referida modalidade, seja no âmbito da formação inicial como no âmbito da formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Introdução

As intensas mudanças a nível político, econômico e social, bem como a “mundialização” e a eclosão das novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram consequências para o trabalho docente, gerando novas exigências e veiculando a assunção de novos significados sobre a profissão, reclamando dos professores um conjunto de competências profissionais que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Essas transformações realçam a necessidade de melhorar as práticas docentes nas escolas e, conseqüentemente, a formação dos professores, suscitando o seu contínuo desenvolvimento profissional.

Neste capítulo, o nosso principal objetivo é refletir sobre a formação inicial e a formação contínua de professores no Brasil, em particular dos professores que lecionam na EJA. Iniciamos o capítulo com uma breve análise sobre a reforma da formação inicial de professores, empreendida nos anos 90, incidindo nos paradigmas que nortearam e, em muitos casos, ainda norteiam. Terminamos o capítulo com uma reflexão sobre a formação inicial e a formação contínua de professores para trabalharem na EJA, apontando algumas pistas essenciais para mudar e, conseqüentemente, melhorar essa formação.

2.1. A formação inicial de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil tem vindo a ganhar cada vez ganha mais força e a pontuar nos debates sobre a educação, em grande parte por causa das exigências sociais que hoje se colocam nesse domínio e a que não é alheia a necessidade de melhorar a qualidade educativa de nossas escolas. Uma melhoria que não será possível sem uma adequada formação / preparação dos professores. Parece não suscitar controvérsia a ideia de que, em princípio, a formação inicial dos educadores e dos professores fará deles aquilo que esperam os sistemas educativos de hoje, uma vez que a formação destes profissionais tem a ver “com uma dada concepção de educação, de pedagogia, etc., em face de certa concepção de Homem e de sociedade” (Cró, 1998).

Sobre as alterações sociais que hoje pululam na sociedade e que, em simultâneo, desafiam as escolas e concorrem para transformar o ato de ensinar, com os conseqüentes reflexos que daí resultam para as funções consignadas aos professores, Esteve (1991: 100) destaca as seguintes exigências ao papel desempenhado pelos professores:

- Aumento das exigências sobre a escola, com a necessidade de mais escolarização para atender aos imperativos de desenvolvimento económico, social, cultural e científico;
- Ajustamento da ação educativa em consequência das pressões que outros agentes, em especial as famílias, exercem sobre as escolas e os professores no sentido de ajustarem as suas funções e os seus objetivos;
- Emergência de fontes de informação e de conhecimento alternativas à escola;
- Mudanças dos conteúdos e dos planos curriculares;
- Eventual escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- Mudanças na relação professor-aluno;
- Fragmentação do trabalho do professor.

Todo este conjunto de alterações afetam, sem dúvida, o desempenho e o desenvolvimento profissional docente, colocando novos desafios no âmbito da sua formação profissional. Daí Nóvoa (1991: 29) afirmar que:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente e contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele.

Por outro lado, a própria massificação do ensino trouxe novos desafios para a escola e para o trabalho docente, implicando tanto a ressignificação do papel do educador quanto da sua formação. A esse respeito, Esteve (1991:96) afirma que:

De fato a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

No Brasil, as reformas educacionais dos anos 90, empreendidas a partir da aprovação e publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em conformidade com as reformas educativas em diversos países, centraram a preocupação na formação de professores da educação básica, exigindo uma formação de

nível superior para todos os professores que lecionassem nesse nível de ensino. Ao mesmo tempo em que se faziam severas críticas à formação docente, sobretudo pelas universidades, o governo elaborou uma proposta de reforma da referida formação, apresentando Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da educação básica, passando esta, obrigatoriamente, a ser de nível superior. Esta proposta foi sancionada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 08 de maio de 2001. Essa reforma estabeleceu um “perfil profissional docente legitimado socialmente não só pelos conhecimentos que o professor possui (e transmite), mas sobretudo pelas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”(Campos,2003:86).

No fundo, este processo deslocou a noção de “professor reflexivo” para a noção de “professor competente”, reafirmando e legitimando a competência técnica como a dimensão fundante da profissionalização do magistério, distanciando-se sobremaneira de uma formação ampla (*idem*: 87).

A noção de competência, central nas propostas de reforma, possibilita a formação de um profissional com esse desempenho, uma vez que se inverte a lógica que ordena as formações acadêmicas: os currículos passam a ser organizados com base na prática, referência máxima na determinação dos aspectos teóricos a serem apropriados (Campos, 2003: 98).

A propósito da formação de professores, Nóvoa (1995: 24) acrescenta que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Consideramos que a formação de professores precisa de ter em conta as dimensões política, crítica, étnica e técnica. O espaço-tempo da formação docente não deve restringir-se apenas a um ou outro destes aspetos mas, pelo contrário, abranger uma formação ampla que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Além disso, a formação deve também abarcar o desenvolvimento institucional e ter em conta as necessidades sociais e políticas de formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Reduzi-la a apenas uma das dimensões referidas, quer seja a

dimensão técnica, teórica ou mesmo prática, conduzirá sempre a uma formação “capenga”, isto é, uma formação muito limitada.

2.2. Modelos de formação profissional e de profissionalidade

Assumindo que a formação profissional de professores é multidimensional e que precisa de integrar os diversos aspectos que a constituem, e não considerá-los isoladamente, discutiremos os diversos modelos de formação profissional docente, procurando alargar nossa compreensão sobre os aspectos que vêm sendo destacados em cada um desses modelos, alterando a concepção de formação profissional e, conseqüentemente, de ensino e de currículo. Concluimos que esse entendimento poderá contribuir para vislumbrar novos rumos e novas possibilidades formativas, fundadas num ensino de qualidade nas nossas escolas.

No quadro 1, que se apresenta a seguir, incluímos os diversos paradigmas de docência e de formação dos professores, tendo recorrido, para o efeito, aos estudos de Pérez Gómez (1992), Behrens (2007), Tavares & Alarcão (2001), Pereira (1999) e Morgado (2005).

Quadro 1– Modelos de Formação de Professores

| Autores | Concepções de professor | Visão de professor | Formação |
|--------------------------|--|--|---|
| Tavares & Alarcão (2001) | 1. Modelo Tradicional | Professor como transmissor de conhecimentos. É o centro do processo. | Privilegia a aquisição de conhecimentos teóricos e científicos. |
| | 2. Modelo Pós-Moderno | Professor como construtor de conhecimentos com os alunos. | Privilegia uma atitude investigativa |
| | 3. Modelo Emergente | Professor como mobilizador de conhecimentos/capacidades, o supervisor, o monitor, o tutor. | Prepara para o incerto e o trabalho em equipa. Permanente e contínua. |
| Behrens (2007) | 1. Modelo Conservador (tradicional) | Professor como transmissor de conteúdos. | Processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais. |
| | 2. Modelo inovador (emergente, complexidade) | Professor como construtor de conhecimentos | Formação reflexiva, crítica e transformadora. |
| Pérez Gómez (1992) | 1. Professor como técnico especialista | Professor como técnico. Aplica conhecimentos, teorias e técnicas científicas | Privilegia a teoria, o ensino das técnicas científicas. |
| | 2. Professor como prático autónomo | Reflexivo, criativo, capaz de solucionar os problemas, de tomar decisões. | Privilegia o domínio das capacidades de refletir, intervir na realidade e lidar com a complexidade. |
| Pereira (1999) | 1. Modelo de Racionalidade Técnica | É o técnico. Transmite conhecimentos teóricos | Separa a prática da teoria; disciplinas científicas vs disciplinas pedagógicas |
| | 2. Modelo de Racionalidade Prática | Capaz de refletir, de criar e de decidir ao desenvolver sua prática pedagógica. | Teoria e prática são o núcleo norteador da formação. São trabalhados simultaneamente |
| Morgado (2005) | 1. Professor como profissional técnico | Professor como profissional que deve aplicar, com rigor, teorias e conhecimentos científicos. | Instrumental. Acumulação de teorias e técnicas de ensino a fim de as transpor para a docência. |
| | 2. Professor como profissional reflexivo | Profissional reflexivo, capaz de entender a forma como se abordam as situações problemáticas da prática. | Relação dialética entre teoria e prática. Importância das teorias subjetivas, crenças e conhecimentos práticos dos professores. |
| | 3. Professor como intelectual crítico | É o intelectual transformador | Garante o desenvolvimento de capacidades de questionamento e de intervenção social; educação como ato político e emancipador. |
| | 4. Professor da nossa contemporaneidade | É o “tradutor” ou mediador de conhecimentos oriundos de diversos campos do saber. | Prepara para a complexidade e para o trabalho inter e transdisciplinar; professor como fazendo parte de um projeto coletivo. |

Sem a pretensão de privilegiar um modelo de formação e por considerarmos que os modelos analisados por Morgado (2005) permitem uma compreensão mais alargada das

distintas concepções de docência e da formação de professores que lhes está subjacente, focamos a nossa análise nas quatro perspectivas apresentadas por este autor.

A primeira perspectiva considera **o professor como um profissional técnico**, ou seja, como um profissional que deve aplicar, com rigor, as teorias e os conhecimentos científicos de modo a atingir os fins predeterminados. Também denominado por modelo de *racionalidade técnica*, os defensores deste modelo entendem a prática profissional como a resolução instrumental de problemas, baseados na pura aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos assimilados nos cursos de formação. Nesse sentido, a formação profissional é vista como uma formação estritamente instrumental, uma vez que, de acordo com Morgado (2005), a teoria predomina, determinando e antecipando o que deve acontecer na prática. À luz deste modelo de formação, o futuro professor acumula teorias e técnicas de ensino, a fim de as transpor para as práticas docentes que concretiza na sala de aulas.

Este modelo de formação, ainda hoje em vigor em muitas instituições, associa-se a um modo mais tradicional de conceber e concretizar o ensino, entendido aqui como uma atividade que se resume, em essência, à mera aplicação de normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado. A prática profissional concebe-se numa perspectiva tecnicista, sendo o profissional reconhecido pelo domínio técnico demonstrado na aplicação do conhecimento preelaborado na (re) solução de problemas (*idem*).

Como profissionais técnicos espera-se que os professores sigam as prescrições que lhes são fornecidas tanto em relação às decisões do ensino como do currículo, entretanto planeados por outrem, contribuindo para perpetuar, até aos dias de hoje, a hierarquia entre quem decide e quem executa. Embora este quadro se venha, paulatinamente, a alterar, no sentido de uma maior autonomia profissional do docente, a verdade é que ele ainda existe e determina, em grande parte, o que se passa nas salas de aulas. Dos estudantes espera-se que memorizem e reproduzam os conhecimentos transmitidos pelos professores em exames e avaliações finais, sem questionamentos ou críticas que possam interpelar o modelo de ensino-aprendizagem vigente.

Concordamos com Morgado (*idem*: 40) quando assevera que as transformações decorrentes, sobretudo, dos avanços científicos e tecnológicos, trouxeram para a escola situações e problemas imprevisíveis e muito mais complexos para os quais os conhecimentos teóricos e técnicos que os professores possuem não os capacitam para os resolver. Tornou-se necessária a construção de um modelo de formação profissional que

preparasse os docentes para dar respostas mais consonantes com essas situações e problemas. Daí a emergência de novos paradigmas de formação mais abrangentes e mais adequados aos novos tempos.

A segunda perspectiva, que envolve o denominado modelo de racionalidade prática ou humanista, considera o **professor como um profissional reflexivo**, resgatando uma base reflexiva na sua atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática (Contreras, 2002).

Trata-se, pois, de mobilizar conhecimentos, ideias e habilidades subjetivas na ação a fim de resolver situações imprevisíveis e incertas a que as regras e as técnicas adquiridas na formação não conseguem dar resposta. Como professores, sabemos que são inúmeras as situações problemáticas encontradas no decorrer de nosso trabalho, situações essas que, muitas vezes, nos apanham de surpresa e cuja resolução, para além de exigir respostas que nem sempre temos, requer a interação de diversos conhecimentos e saberes, tanto teóricos como práticos.

Para Morgado (2005), grande parte do conhecimento resulta da ação prática, emerge dela, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão. Daí que, na concepção do professor como um profissional reflexivo sejam valorizados o pensamento, as crenças e todos os saberes práticos adquiridos, vistos agora como importantes para a resolução dos problemas. É nesta ordem de ideias que ganha sentido a ideia de professor como investigador de sua própria prática, proposta por Stenhouse (1975).

No tocante à formação de professores, esta perspectiva introduz alterações significativas, em particular ao nível da relação entre teoria e prática. Esta relação deixa de ser uma relação hierárquica, em que a teoria se configura como mais importante, passando a estabelecer-se uma relação dialética, uma vez que teoria e prática se inter-relacionam, complementam e readaptam. Assim, nesta perspectiva, o modelo de formação releva a importância das teorias subjetivas, das crenças e dos conhecimentos práticos possuídos pelos professores, a fim de os ressignificar através de um processo de reflexão e interação.

O exercício da prática profissional com uma reflexão sobre a própria prática constitui uma importante estratégia para a construção de saberes profissionais, uma vez que possibilita a integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica (Alarcão, 1996). Assim, os professores

são vistos como sujeitos construtores de conhecimentos, possuindo ideias e valores acerca da prática, aspectos que mobilizam na tomada de decisões, em situações imprevisíveis que a prática diária lhes coloca, para resolver por si mesmo tais situações.

Como uma atividade complexa, a prática docente exige do profissional muito mais do que os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação inicial. Pressupõe, recorrentemente, a mobilização de diversas competências e habilidades que se vão construindo na ação, tal como ressalta Contreras (2002:112):

A prática pressupõe não só o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao deparar-se com situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas também, de um sistema valorativo que se começa a tornar explícito, a desenvolver a sua significação e a redefinir os seus limites, quando se está obrigado a tomar decisões que superam as margens do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social das suas próprias ações ou quando se está em situações de dilemas ou de conflitos de valores para as quais os critérios que se possuíam se mostram insuficientes.

Nesta ordem de ideias, os conhecimentos práticos passam a ser (re)valorizados. Na formação de professores, esses conhecimentos servem como ponto de partida para estudos e questionamentos. A prática docente, desde o início do curso, e o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a reflexão sobre o trabalho docente são essenciais para que os futuros profissionais passem de meros receptores a investigadores, de usuários a decisores, de objetos a sujeitos, transformando, assim, a noção tradicional de investigação sobre o ensino (Morgado, 2005).

Nesse processo de mudança, a concepção de currículo ganha uma nova configuração, deixando de ser entendido como algo abstrato, planejado por pessoas fora do contexto onde se concretiza, para passar a ser assumido como um processo que é construído de forma partilhada, interactiva, em função de cada contexto específico.

No entanto, este modelo também não esteve imune a críticas (Morgado, 2005). Zeichner (1993, citado por Nacarato *et al.*, 2000: 75) destaca a necessidade de, na discussão sobre a formação de professores reflexivos, se considerarem as condições sociais do ensino e do trabalho docente, uma vez que interferem no trabalho do professor dentro da sala de aula. Segundo o autor, “embora as principais preocupações dos professores se relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar sua atenção a estas preocupações” (*ibidem*).

Criticado como um modelo restritivo, por não abarcar as mudanças institucionais e sociais e se centrar, apenas, em torno das práticas individuais dos professores, emerge uma terceira perspectiva que procura alargar a compreensão sobre o trabalho docente e seus significados.

A terceira perspectiva, denominada como modelo sociocrítico, define o **professor como um intelectual crítico**, ou seja, adota uma perspectiva crítica em relação às anteriores (Morgado, 2005). Neste caso, a educação é entendida aqui como uma prática social que só pode ser compreendida e analisada considerando o contexto histórico, socioeconómico e político em que a escola/comunidade educativa está inserida. Desta forma, a compreensão que aflora é de que nenhuma prática educativa é neutra, uma vez que deixa de estar apenas ao serviço da reprodução de um determinado *status quo* para se direccionar para uma procura constante da transformação social. Como intelectuais transformadores, os professores têm responsabilidades que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos aos estudantes, ou o seu adestramento em habilidades práticas, devendo ser portadores de uma verdadeira “autoridade emancipadora” nutrida pelas ideias de liberdade, igualdade e democracia, que devem utilizar para ajudar os estudantes a adquirir/construir um conhecimento crítico e para capacitá-los para a necessária intervenção e transformação social (Morgado, 2005: 53).

Neste modelo, tanto o papel dos professores como o dos estudantes se altera, no sentido das atividades curriculares deixarem de ser/ter um fim em si mesmas e passarem a ser uma forma de compreender os problemas e fenómenos do contexto social, para os questionar e tentar resolver. Para Giroux & Simon (2002:106), uma pedagogia crítica “examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem”. Possui, neste sentido, um interesse emancipatório.

Nesta ordem de ideias, a formação profissional deve garantir o desenvolvimento de capacidades de questionamento e de intervenção no contexto social, à luz do entendimento da educação como um ato político e emancipador, tal como defende Freire (1987). Para este autor, cada docente deve desenvolver uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, visto que sem essa curiosidade, não haveria a criatividade “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2007:32).

A quarta e última perspectiva é proposta por Morgado (2005: 50) e denominada como **professor da contemporaneidade**. Para o autor (*idem*), o professor passa a ser visto como um dos principais parceiros de um saber construído coletivamente, diluindo-se o papel de detentor e difusor de conhecimentos especializados que transmitia aos alunos e que lhe coube durante muito tempo. Por isso, considera que ao professor compete agora organizar e ajudar os estudantes a construir conhecimentos, sendo, nesse sentido, idealizado como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam a participação dos estudantes nessa construção.

Neste modelo, o papel do professor é o de “tradutor” ou de mediador de conhecimentos oriundos de diversos campos do saber, a fim de contribuir para que os estudantes construam uma visão alargada da realidade e se apercebam dos benefícios que podem obter se utilizarem saberes interdisciplinares para construírem o seu *background* cultural, bem como para compreenderem e participarem no mundo actual.

A formação profissional deve, portanto, preparar os docentes para a complexidade do mundo atual e para o trabalho inter e transdisciplinar, vendo-se como fazendo parte de um projeto coletivo de formação (Torres, 2000, citado por Morgado, 2005).

A referência que fizemos a cada um dos modelos de professor, que tem implicações, ou é influenciado, pelo modelo de formação profissional entretanto seguido, bem como a forma de ensinar, nunca influenciam sozinhos a condução da atividade docente. Pelo contrário, integram-se, em maior ou menor grau, conforme os diversos intervenientes. Como ressalta Morgado (2005: 71):

O professor não pode, pois, deixar de integrar na sua actuação dimensões advindas de cada um dos modelos abordados, doseando-as sabiamente e tendo em conta algumas variáveis, tais como a sua personalidade, o tipo de alunos com que trabalha os programas que operacionaliza etc.

Nesta ordem de ideias, importa levantar a seguinte questão:

- Que modelos, de formação inicial e de formação contínua de professores, têm sido desenvolvidos nas/pelas instituições brasileiras?

No que diz respeito á formação inicial de professores, verifica-se que o modelo vigente tem privilegiado uma formação eminentemente teórica, por norma descontextualizada das experiências e dos problemas com que se deparam os futuros docentes. Apesar dos recentes debates sobre a necessidade da formação inicial propiciar

ao futuro professor o desenvolvimento não só de capacidades e habilidades técnicas mas também de capacidades reflexivas e de compreensão crítica da sua atuação como docente, a realidade tem demonstrado que ainda nos encontramos distantes de uma formação profissional adequada às exigências contemporâneas, que possibilite ao professor desenvolver um ensino que se estruture na base dos pilares – saber-aprender, saber-pensar, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser – propostos por Delors (2006: 107) para a educação neste século.

Por isso, tanto em relação à docência como em relação à formação docente, consideramos imprescindível uma ruptura com modelos que privilegiem a transmissão e o domínio de conteúdos sem o devido questionamento construtivo e sem a preocupação de formar cidadãos criativos, críticos e solidários, qualidades essenciais para a melhoria do mundo em que vivemos. De nada adianta que os estudantes memorizem enciclopédias inteiras se não forem capazes de relacionar esses conteúdos com as situações vividas, articulando-os no sentido de encontrarem sentido para os problemas com que se enfrentam no seu cotidiano.

Como profissionais do ensino, os docentes devem ser portadores de um conjunto de capacidades e de destrezas imprescindíveis para um trabalho que se desenvolve essencialmente na base de relações humanas, sendo necessário dominar determinados conhecimentos específicos que caracterizam a profissão e desenvolver dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas (Morgado: 2005).

Importa, por isso, colocar as seguintes questões: Que saberes fundamentais devem os professores dominar para desempenharem funções de forma qualificada? Em consequência, que saberes têm sido valorizados na formação inicial e na formação contínua de professores?

No âmbito dos tipos de conhecimentos considerados relevantes para os professores desenvolverem as suas atividades profissionais, devendo, por isso, servir de base para as suas formação inicial e contínua, Shulman (1986, citado por Gonçalves & Gonçalves, 2000: 104) propõe a existência de três tipos de conhecimentos essenciais: *o conhecimento sobre o conteúdo específico* (referente ao conhecimento da área científica em que o docente trabalha), *o conhecimento pedagógico do conteúdo* (que abrange conhecimentos sobre como ensinar, como mediar o processo de construção dos conhecimento do aluno) e *o conhecimento curricular* (relacionado com o conjunto de conteúdos a serem ensinados

nos diferentes níveis de escolaridade e os recursos didáticos que devem utilizar-se para o efeito).

Por sua vez Tardiff (2010:33) considera que os saberes dos professores são plurais, temporais e provenientes de várias fontes. Distingue tais saberes em quatro tipos: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares abarcam diversos campos de conhecimento, sendo definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Integram-se, por isso, numa certa tradição cultural de índole académica.

Os saberes curriculares apresentam-se na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem concretizar com os alunos nas aulas.

Os saberes profissionais, de índole científica e pedagógica, são produzidos pelas ciências da educação e têm com função orientar a prática profissional dos professores.

Por fim, os saberes experienciais são construídos pelos próprios professores no exercício das suas funções, tendo, por isso, um carácter eminentemente prático. Resultam da experiência do profissional e são por ela validados. Incorporam-se tanto na experiência individual como no trabalho coletivo sob a forma de *habitus* e habilidades, isto é, na forma de saber-fazer e de saber-ser.

Enaltecendo a importância e necessidade de valorizar os saberes práticos, tanto na formação como no desempenho docente, Tardiff (*idem*: 54) ressalta que:

(...) como núcleo vital do saber docente, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Nesta perspetiva, o autor considera que os cursos de formação de professores têm sido marcados pela valorização dos saberes disciplinares, muitas vezes desligados da ação docente, o que aviva a necessidade de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades, referentes ao ensino, e os saberes desenvolvidos pelos professores nas suas práticas quotidianas. Nesta ordem de ideias, afirma que tanto a visão disciplinar como a lógica aplicacionista que têm caracterizado a formação de professores, contribuindo para alimentar a crença de que basta aos futuros professores dominarem saberes disciplinares que devem pôr em prática na sua atuação docente, não fazem qualquer sentido, atualmente.

Em suma, Tardiff (2010: 39) defende que o professor ideal deve dominar as matérias que integram a(s) disciplina(s) e programa(s) que leciona, deve possuir certos conhecimentos da pedagogia e das ciências da educação e deve “desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

A esse respeito, Pimenta (2005:24) assinala que, historicamente, na formação de professores esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, o que tem dificultado a construção de um saber profissional robusto e profícuo que sirva de base à função docente. Por vezes, sobrepõem-se aos demais, como consequência do *status* e do poder que adquirem na academia, salientando que os saberes experienciais foram os menos valorizados. Assumimos, com a autora, a necessidade de superar, através da formação docente, essa tradicional fragmentação dos saberes da docência, propondo, com base em Houssaye (1995 citado por Pimenta, 2005: 26):

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores, permitindo que na formação inicial os professores reflitam não sobre o que *vão fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *se faz*.

O desenvolvimento profissional docente requer o reconhecimento dos professores não só como “transmissores”, “portadores” ou “objetos” de um saber, tal define Tardiff (2010: 40), mas também como formadores-produtores de um saber ou de saberes inerentes à sua profissão. É nessa perspectiva que Morgado (2007: 47) propõe uma formação de professores integrada e integradora, isto é,

(...) integrada – que interligue conhecimentos das áreas específicas, saberes de âmbito pedagógico-didático e práticas curriculares – e integradora – que propicie uma interação permanente entre os contextos de formação e os contextos de trabalho facilitando a inserção/intervenção profissional do futuro docente.

Atualmente, discute-se a necessidade de os professores apostarem na qualidade social do ensino e na melhoria das aprendizagens dos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a formação de professores deve estimular tanto o seu desenvolvimento como a sua identidade profissional, uma vez que se não se identificarem com a profissão que exercem não encontrarão satisfação pessoal e, conseqüentemente, pouco investirão nela. A esse respeito, as palavras de Day (2007: 53) são sintomáticas:

O sentido de identidade profissional e pessoal dos professores é uma variável-chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto eficácia; e

estes aspectos serão também eles próprios condicionados na medida em que as próprias necessidades dos professores em relação à autonomia, às competências e às relações profissionais são satisfeitas.

Por se tratar de uma profissão que exige muito envolvimento e claro compromisso, o ensino para alcançar uma qualidade desejável necessita do empenho persistente dos professores na melhoria do seu trabalho, de ajustes e de transformações a que se chega somente se o profissional se identificar com o que faz e se sentir bem na sua profissão.

Nesta ordem de ideias, quais são as principais exigências que hoje se colocam no domínio da formação de professores?

A respeito dos pressupostos que devem nortear a formação de professores, Cró (1998:33) aponta quatro exigências: (1) A concepção de um ensino inter e transdisciplinar; (2) A formação teórica e prática em avaliação pedagógica; (3) A avaliação de uma relação; e (4) A mudança pedagógica do educador.

1. A concepção de um ensino inter e transdisciplinar.

Para a autora, é necessário o exercício de uma prática inter e transdisciplinar durante a formação, uma vez que permite aos profissionais apropriarem-se e experimentarem esse tipo de práticas. Só a partir da inovação na formação se podem alterar as concepções de ensino e de aprendizagem que lhe subjazem. Para que isso aconteça, deverá haver uma renovação dos métodos de formação dos professores e, conseqüentemente, das mentalidades dos formadores desses professores. Dito de outra forma é preciso que, na formação inicial, o futuro professor não se limite apenas a discutir a inter e a transdisciplinaridade. É necessário ir mais longe, isto é, criar condições para que possa, efetivamente, experimentar práticas formativas de cariz inter e trans disciplinar, uma vez que essa experiência pode contribuir para alterar as suas concepções de ensino e aprendizagem e adequá-las aos tempos atuais, numa perspectiva inovadora.

Como se pode inovar se a concepção de formação e a prática formativa recebida são de cariz tradicional, recheadas de saberes disciplinares, desgarrados, desconexos, muitas vezes sem relação uns com os outros? (Formosinho, 1986 citado por Cró, 1998)

A complexidade do atual cenário social precisa de ser compreendida a partir de uma visão ampla e integradora, em que o conhecimento das diversas disciplinas se solidariza e procura contribuir para o alargamento e aprofundamento dessa compreensão. Não se pode aceitar que, ainda hoje, o ensino se reduza em grande parte à mera transmissão de

conteúdos fragmentados, compartimentados que não possibilitam aos estudantes uma visão ampla da sociedade em que vivem.

(2) A formação teórica e prática em avaliação pedagógica

As distintas teorias sobre as concepções de ensino e de aprendizagem, bem como as teorias avaliativas, devem ser objeto de estudo na formação profissional docente. Não se pode aceitar que na formação, à luz da prática educativa e dos problemas advindos dessa prática, seja negada ao futuro educador a compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que possibilitam a “iluminação” da prática e o questionamento de tais teorias, no seu confronto com a prática.

Na formação profissional, a teoria não pode ser privilegiada em detrimento das questões práticas, como acontece na concepção tecnicista da formação. Ambas devem ser estudadas, simultaneamente, num processo dinâmico em que estes dois eixos se interpelem e questionem.

(3) A avaliação de uma relação

Como atividade essencialmente interativa, em que a tríade professor-aluno-conhecimento se baseia numa relação dialógica em função de objetivos sociais, políticos e éticos, o ensino não pode prescindir de uma avaliação que permita analisar esse processo, caracterizar caminhos e detetar diferenças individuais dos estudantes e dos professores. Compreender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, intervindo nelas, requer uma avaliação dos processos de ensino-aprendizagem contínua e permanente. Daí a importância de uma formação pedagógica de iniciação a uma clara definição dos objetivos, em função da escolha dos critérios de avaliação (Cró, 1998:37).

(4) A mudança pedagógica do educador

Qualquer mudança educativa requer a presença e a intervenção do professor, bem como que ponha em prática os questionamentos das concepções que os futuros educadores fazem sobre o seu papel, isto é, sobre o que é ensinar e aprender. A formação inicial deve permitir que esses professores re(construam) essas concepções e inovem as atividades educativas que desenvolvem. Embora se trate de um processo lento, precisa de ser exercitado ao longo de toda a formação.

Ainda a propósito dos pressupostos que devem nortear a formação de professores, Nóvoa (2009: 208-216) chama à atenção para cinco aspectos que devem ser valorizados nesse domínio:

- i) *Prática*: as práticas profissionais devem ser um lugar de reflexão e de formação, pois a docência é muito mais do que transmitir um determinado saber.
- ii) *Profissão*: a formação deve passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.
- iii) *Pessoa*: a formação de professores deve dedicar especial atenção às dimensões da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.
- iv) *Partilha*: a formação deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos na escola.
- v) *Público*: a formação deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

A opção de valorizar as dimensões sociais, pessoais, práticas e profissionais na formação docente tem como finalidade desenvolver a profissionalização docente. Nesse sentido, desde a formação inicial o futuro professor deve vivenciar experiências de aula o mais cedo possível, em parceria com colegas e/ou professores, tendo oportunidade para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas. Quando isso acontece, os futuros professores desenvolvem-se como profissionais reflexivos (Schön, 2000; Alarcão, 2010).

Além disso, valorizar as narrativas das experiências de vida e de formação, durante o processo de formação inicial, tem o sentido de valorizar a pessoa do professor, integrando a dimensão pessoal na dimensão profissional. Como defende Nóvoa (1992: 25),

Urge (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo ao professor apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Ressalte-se que a formação inicial não é o único elemento que influencia a qualidade do trabalho docente, embora seja preponderante. Existem fatores sociais e institucionais, tais como as condições de trabalho docente e a cultura escolar, entre outros, que devem ser tidos em consideração. “Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem e interferem na prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos” (Nóvoa, 1991).

Igualmente, a revisão e a reconstrução dos cursos de formação e dos modelos de formação que oferecem podem fazer a diferença, isto é, contribuir de forma profícua para elevar a qualidade da formação das crianças, dos jovens e dos adultos.

Procederemos, a seguir, a uma breve reflexão sobre a formação inicial dos professores da EJA, evidenciando os aspectos legais e os desafios que é necessário vencer para alcançar uma formação profissional que se coadune com as necessidades dos sujeitos a quem essa modalidade se destina. Nessa análise recorreremos a um estudo que desenvolvemos gradativamente, sobre a legalidade e realidade da formação docente na EJA, numa Universidade pública. A nossa pretensão foi apenas chamar a atenção para a necessidade de mudar o panorama em que se encontra a formação dos docentes que trabalham nesta modalidade de ensino.

2.3. A formação inicial dos professores da EJA

Nas últimas décadas, o problema da formação de educadores para a EJA ganhou uma dimensão mais ampla. O novo patamar em que a discussão se situa, neste momento, relaciona-se com a própria configuração do campo da EJA. Nesse sentido, a formação de professores tem sido inserida “na problemática mais ampla da implementação da EJA como campo pedagógico específico, o que requer a profissionalização dos seus agentes” (Soares, 2008).

Mas, de que formação falamos quando se trata da formação inicial dos futuros professores da EJA? Quais os elementos essenciais para uma formação que permita, ao futuro educador, desenvolver saberes, capacidades e competências que garantam práticas educativas de qualidade nessa modalidade de ensino?

Embora se reconheça que tanto o perfil do educador da EJA como a matriz da formação que se pretende concretizar se encontram em construção, sobretudo pelo

reconhecimento recente da EJA como uma modalidade de Educação Básica, Arroyo (2006: 23) fornece algumas pistas para refletirmos sobre o perfil de formação ideal do educador da EJA:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

O conhecimento da identidade e da realidade dos destinatários da EJA é importante para compreender que esses docentes se encontram inseridos numa realidade específica, onde os educandos trazem experiências que devem ser aproveitadas para estruturar e, ao mesmo tempo, auxiliar e facilitar o trabalho do educador.

(...) cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos, etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”. Assim, a diversidade, a realidade desses educandos, deve também, nortear a prática do professor (Bannel, 2001: 122).

Nesta perspectiva, refletir sobre os elementos necessários para a formação docente na/da EJA significa que tal formação deve contemplar no currículo, nos conteúdos e nas atividades aspectos relativos à identidade dos estudantes desta modalidade de ensino, bem como às suas expectativas e necessidades.

Mas, porque é que o futuro educador da EJA precisa de conhecer o perfil dos sujeitos com quem vai trabalhar? Que benefícios daí podem resultar em termos de ensino e aprendizagem?

Como temos vindo a afirmar ao longo deste trabalho, a formação de professores para lecionar na EJA deve ter em vista uma relação pedagógica aberta e aprofundada com os sujeitos, trabalhadores ou não, marcada por experiências de vida que não devem ser ignoradas (Guimarães *et al.*, 2004). Só conhecendo as realidades e necessidades dos estudantes da EJA poderemos, enquanto professores, planear e concretizar um currículo

pleno de significações para esses estudantes, capaz de os ajudar a compreender e a agir criticamente no contexto social em que vivem.

Na opinião de Di Pierro (2005), uma boa parte da desvalorização da EJA resulta da educação de adultos ser idealizada como uma educação compensatória, uma visão que inspirou o ensino supletivo durante muito tempo, servindo apenas como forma de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Para esta autora, ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória “nutre-se de visões preconceituosas que subestimam os alunos e impede que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho” (*idem*).

A perspectiva proclamada em 1997, na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, reafirma a necessidade de uma educação continuada ao longo da vida, o que só é possível com base no reconhecimento da educação como um direito de todos os cidadãos.

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (Di Pierro, 2005: 1119-1120)

Neste sentido, as atuais propostas de formação docente, ao enaltecerem a importância de uma reflexão coletiva por parte dos professores sobre os conteúdos que podem ser significativos para os estudantes, sobre a sua relação com o mundo de hoje, bem como sobre as metodologias a que recorrem para tratamento dos conteúdos curriculares, sinalizam a necessidade de conseguir uma efetiva aprendizagem significativa por parte dos estudantes, preparando-os para uma cidadania ativa e plena.

A este respeito, as ideias de Santos (2005, 2006) desafiam-nos a trabalhar na educação e, neste caso específico, na EJA, em função de outro paradigma, de outras formas de pensar, de outras crenças e de uma visão atual de ensino. A prática docente nesta modalidade, considerando as características próprias dos jovens e dos adultos que a frequentam, exige um outro entendimento do que é aprender, do papel do professor e do aluno nesse processo, bem como das formas de tratamento dos conteúdos e da avaliação.

Em vez de ser considerada como mera acumulação e reprodução de conhecimentos, a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo de procura e de reconstrução de significados, exigindo que se parta do conhecimento que o aluno tem e manifesta nos seus discursos, bem como das concepções prévias que possui sobre fatos, conceitos e/ou fenómenos, como salientam Moraes & Mancuso (2006: 25):

Aprender num sentido (re)construtivo é avançar em direção ao desconhecido a partir do já sabido. É reconstruir o conhecimento existente para nos podermos apropriar dele, embora nesse processo possa tornar-se mais *complexo*. Numa visão pós-moderna, o conhecimento constitui um movimento nunca acabado e com múltiplas possibilidades de direcionamento. Além disso, este nunca será linear.

Algumas consequências desta forma de entender a aprendizagem recaem sobre o aluno a partir da interação com o professor e com os outros estudantes, exigindo responsabilidade acrescida na construção/reconstrução dos conhecimentos. Da posição de recetor e transmissor de conhecimentos, prontos e definitivos, o estudante transforma-se num sujeito autónomo e criativo, apropriando-se de novas formas de pensar, de agir e de sentir.

Por isso, é necessário romper com o paradigma tradicional de ensino, o que exige que se abandonem o recurso excessivo (ou quase exclusivo) ao modelo de aulas expositivas, a ideia de que o professor é o ‘sabe-tudo’ e de que o aluno se circunscreve ao papel de receptor passivo. Tal desiderato só será possível se for adotado um modelo que permita recriar a prática de ensino, no sentido de valorizar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Como explicitam Moraes & Mancuso (2006: 19):

O trabalho com os conteúdos se faz a partir de metodologias ativas e construtivas, tendo a pesquisa em torno de problemas significativos, implicando impregnação aprofundada dos alunos nos temas trabalhados. São eles que precisam questionar, procurar informações, coletar dados, analisá-los e a partir disso construir novos argumentos em resposta às perguntas levantadas. A reconstrução exige o envolvimento dos aprendizes.

Superando a lógica positivista, isto é, a lógica disciplinar – que espartilha e fragmenta o conhecimento –, as temáticas a ser trabalhadas passam a ser desenvolvidas de modo inter e transdisciplinar, indo para além dos aspectos meramente cognitivos, ou seja, abrangendo também os aspectos afetivos, éticos e relativos aos valores. O tratamento dos conteúdos deve procurar estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os

conhecimentos dos alunos, numa ‘ecologia de saberes’, tal como sugere Santos (2005, 2006), envolvendo os conhecimentos do ‘senso comum’.

Desta forma, o ensino na EJA permitirá aos estudantes compreenderem a sociedade em que vivem e não apenas memorizar conteúdos que, de tão fragmentados, não os ajudam a ser cidadãos no mundo de hoje. A este respeito, Morin (2002) afirma que a inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fracciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional.

Trata-se, segundo o autor (Morin,2002: 17),

De uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga, termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão em longo prazo.

Educar na contemporaneidade exige uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e de aprendizagem, bem como a assunção de um paradigma mais apropriado para o século atual, tendo em vista a diferenciação pedagógica e a melhoria qualitativa do ensino. Compreendemos que tal ruptura não se fará sem existir uma mudança significativa nos paradigmas de formação profissional desses educadores, tendo em vista que a eficácia da ação pedagógica depende, em última análise, da capacidade de os professores desenvolverem respostas diferenciadas face à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do seu meio de trabalho (Thurler, 2004, citado por Morgado, 2005: 31).

No caso da EJA, a escola não deve ter apenas como preocupação preparar os estudantes para uma oportunidade de emprego, isto é, não deve pensar apenas nos modos de lhes garantir a empregabilidade. Não se trata, portanto, de um lugar a ser definido, ao nível das suas funções sociais, pelos interesses da classe dominante, mas que “abriga uma especificidade essencial à construção de uma sociedade efetivamente democrática, que resulta do esforço para romper com a lógica de distribuição desigual do acesso ao conhecimento” (Rummert, 2006).

Constatamos que a escola pública é, por princípio, o lugar de todos, embora esse espaço não tenha, ainda, sido “conquistado” pelos trabalhadores. Por isso, é necessário recriar a escola pública, a partir de paradigmas comprometidos com a superação da estrutura socioeconómica. Trata-se de uma “tarefa ético-política em que todos devemos estar empenhados, o que nos compele a estar comprometidos com a justiça social, não devendo, por isso, descurar esta possibilidade” (Rummert, 2006). Como profissionais do

ensino devemos apostar na formação ética e política dos estudantes da EJA, para que, reconhecendo-se como cidadãos que têm direitos e deveres, se assumam como participantes na luta por um mundo mais justo, mais igualitário e mais solidário.

2.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação inicial de professores da EJA

As DCNEJA elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas a 10 de maio de 2000, corroboram a visão da EJA como modalidade que necessita de ser “pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Brasil, 2000: 8).

Tais DCNs reforçam a necessidade de consolidar uma política de EJA pautada pela inclusão e pela qualidade social, prevendo, entre outras estratégias, uma política específica de formação para os professores que trabalhem nessa modalidade de ensino. Daí o levantarmos a seguinte questão: Existe uma política formativa para a EJA capaz de garantir uma atuação profissional condizente com as especificidades e necessidades dos estudantes que a frequentam? Qual a formação inicial recebida por esses profissionais?

O que se verifica é que depois de quase 15 anos da sua aprovação, não se tem implementado uma política formativa que contemple os princípios que devem nortear esta modalidade de ensino, constituindo-se, portanto, tais Diretrizes, como mera letra morta.

As DCNs também ampliam a finalidade da EJA, para além do processo inicial de alfabetização, entendendo-a como uma modalidade na qual “adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura”, podendo, ainda, encontrar nos espaços e tempos da EJA um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles (Brasil, 2000: 10).

As DCNs para a EJA, corroborando o que determina o art.º 61º da LDB de 1996, determinam que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada fase de desenvolvimento do educando, considerando que:

(...) o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve

estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000: 56).

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 torna obrigatória a inserção da discussão sobre uma série de temas, inclusive a EJA, nos cursos de Licenciatura. No entanto, as discussões e debates recentes apontam para a melhoria da qualidade do ensino da EJA, como reflexo da melhoria da formação dos professores nesta modalidade educativa. Arroyo (2006) afiança que se caminarmos no sentido de reconhecer as especificidades da EJA teremos de ter um perfil específico para o professor dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, uma política específica para a formação dos professores que aí trabalham.

Ainda que consideremos o avanço em relação ao reconhecimento nos dispositivos legais e normativos relativos à obrigatoriedade, à gratuidade e à especificidade da modalidade EJA, importa referir que as mudanças conseguidas estão muito aquém desse reconhecimento. Por isso, precisamos de enfrentar o desafio da necessidade de consolidar uma política de EJA pautada pela inclusão e pela qualidade social.

Os dados que apresentamos e discutimos a seguir, referentes a um estudo que realizámos com o intuito de compreender se o tipo de formação inicial que os professores da EJA frequentam se coaduna com os objetivos legais de garantir a sua preparação específica, permitem-nos apropriar da amplitude dos desafios que teremos de vencer se pretendermos que se implemente uma política formativa para a referida modalidade.

As DCNEJA reconhecem a necessidade de esta modalidade de ensino ser organizada de acordo com um modelo pedagógico próprio. O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CP 01/2002 reforçam a necessidade de serem oferecidas, pelas instituições de ensino superior, habilitações na modalidade EJA e ainda que se torne obrigatória a inserção da discussão sobre a EJA nos cursos de Licenciatura, como se destaca, a seguir:

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades,

ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (Brasil, 2000a: 58).

No entanto, dados mais recentes indicam que pouco se fez para garantir, ao nível da formação inicial, a aquisição de subsídios mínimos para lecionar nesta modalidade de ensino.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005 existiam 1.698 cursos de Pedagogia no Brasil, a funcionar em 612 instituições de ensino superior. De entre essas instituições, 15 ofereciam formação específica em EJA (integrada no curso de Pedagogia, como uma vertente do curso) em 27 cursos. Além disso, 7 dessas instituições pertenciam à região Sul e ofereciam 19 cursos com formação específica em EJA; 4 dessas instituições localizavam-se na região Sudeste, com 4 cursos, e 4 instituições eram da região Nordeste, com 4 cursos. Ou seja, do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% ofereciam formação específica na modalidade EJA, não existindo nas regiões norte e centro-oeste qualquer registo.

Um estudo que realizámos, no âmbito do curso de doutoramento, sobre os desenhos curriculares de 20 cursos de formação inicial, da maior Universidade Federal do Estado do Pará, procurando compreender a relação existente entre o discurso legal, no que se refere á formação inicial de professores que lecionarão na EJA, e a realidade em termos dessa formação inicial, reforça a urgência de políticas de formação inicial voltadas para a preparação adequada dos professores que vão trabalhar na EJA. Nesse estudo, procurámos compreender se a formação inicial de professores da EJA se coadunava com os objetivos legais que preveem a preparação específica dos referidos professores. Convém lembrar que nenhuma formação inicial pode, por si só, preparar professores para a tarefa complexa de ensinar. No entanto, acreditamos que ao prever nos currículos a discussão e compreensão das diferentes modalidades, particularmente da modalidade EJA, essa formação estará comprometida com a melhoria do trabalho docente, baseada numa visão ampla do papel do professor e dos desafios da profissão.

A EJA, como modalidade educacional que atende a estudantes-trabalhadores, tem como principal finalidade a formação humana e o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem a sua consciência crítica, adotem atitudes éticas e assumam um compromisso político que vise o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

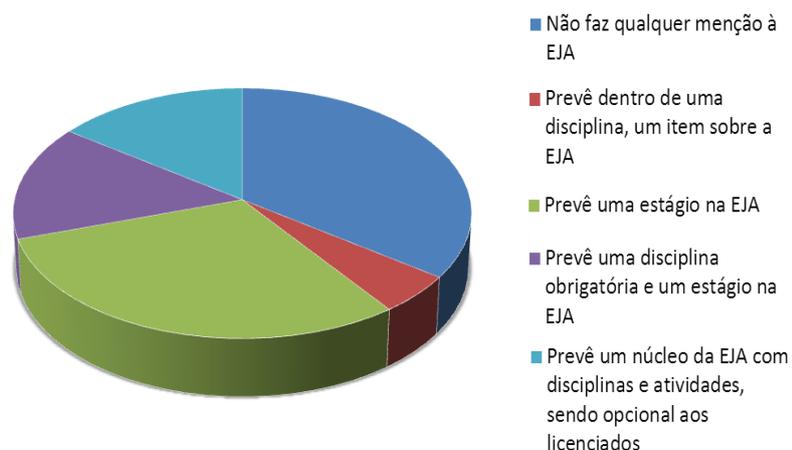
Nesta perspectiva, caberia à formação inicial dos professores da EJA criar condições para gerar nos futuros educadores uma compreensão alargada do perfil dos estudantes, bem como a identificação de procedimentos a adotar de modo a conseguir construir e desenvolver um currículo “*pedagogicamente consequente*” (Lima, 2002). Aliás, compreender como se configura a formação inicial dos futuros professores da EJA, face aos aspectos legais, pode ser um bom ponto de partida para redimensionar a formação inicial desses profissionais bem como para identificar aspectos a ter em conta no processo de formação contínua desses docentes.

Para o efeito, desenvolvemos um estudo com o intuito de compreender como se configura a formação inicial de professores da EJA na legislação produzida, analisando em que medida esses cursos asseguram uma formação que permita aos professores ter em conta as características dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino. Uma vez que o estudo teve como foco a análise dos planos curriculares de 20 cursos de licenciatura de uma universidade, definimos como critério norteador da análise a identificação de disciplinas (unidades curriculares) relacionadas com a EJA. Para o efeito, optámos por uma pesquisa qualitativa, de tipo interpretativo, que consistiu numa revisão bibliográfica dos aspetos histórico-legais da EJA e na análise dos planos curriculares de 20 cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Pará.

A análise documental é uma técnica que permite viabilizar a categorização de temas disponíveis em documentos analisados durante o processo de pesquisa. Para que essa categorização ocorra é preciso organizar o material, ou seja, processar a leitura segundo critérios inerentes á análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como preenchimento de fichas, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controlo e manuseamento (Pimentel, 2001: 184).

Considerando que as DCNEJA definem que a formação inicial de professores da EJA devia ser uma formação específica, o Gráfico 1, que se apresenta a seguir, engloba os resultados da análise dos cursos em estudo.

Gráfico 1 – A EJA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de uma universidade federal do estado do Pará.



A análise do gráfico permite constatar que em cerca de 30% dos cursos analisados (7 cursos) não é feita qualquer referência à modalidade de EJA, nem são fornecidos quaisquer subsídios formativos nesse sentido.

Nos restantes cursos, embora em cerca de 50% (10 cursos) esteja prevista uma unidade curricular ou um estágio na EJA, a análise dos respectivos planos curriculares permitiu verificar que não está prevista uma formação que permita uma compreensão cabal dessa modalidade de ensino.

O aspecto mais preocupante relaciona-se com os restantes 20% do total de cursos analisados (3 cursos). Embora nesses cursos esteja previsto um núcleo de estudos sobre a EJA, a sua frequência é opcional, o que, de certa forma, ajuda a explicar as dificuldades com que os professores se deparam quando se veem na contingência de lecionar nesta modalidade de ensino.

A análise documental realizada permitiu-nos compreender que, nos cursos de Formação Inicial de Professores da Universidade em estudo existe um claro déficit de formação no que se refere ao Ensino de Jovens e Adultos, o que aponta para a necessidade de revisão dos currículos dessas licenciaturas a fim de garantir aos futuros professores uma formação mínima para lecionarem com uma população estudantil com características muito específicas.

Se na formação inicial os profissionais que lecionarão na EJA não trabalham conhecimentos sobre a especificidade dos estudantes e sobre metodologias diferenciadas

e adequadas a esses estudantes, como poderão desenvolver as suas atividades de forma a poderem atender a essas especificidades?

O mais grave é que ao oferecerem disciplinas e núcleos de estudos não obrigatórios na EJA, ficando a cargo dos estudantes a opção pela sua frequência, ou não, os cursos acabam por desvalorizar a referida modalidade, comprometendo a melhoria da qualidade de ensino e a inclusão dos jovens, adolescentes, adultos e idosos no contexto da sociedade do conhecimento em que vivemos.

Esta situação torna-se, ainda, mais preocupante se tivermos em conta que o currículo da EJA é selecionado a partir dos PCNs, das propostas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos livros didáticos adotados nas escolas, cabendo ao professor a principal responsabilidade nessa seleção, bem como das práticas curriculares que desenvolve nas aulas.

Importa, por isso, levantar as seguintes questões:

- Será que a precariedade da formação inicial de professores é a principal causa da falta de qualidade do ensino que se pratica na EJA?
- Será que este acumular de défices está na base dos altos índices de abandono escolar e das “exorbitantes” taxas de reprovação que teimam em persistir na EJA?
- Que podemos fazer para conseguir uma formação (inicial e contínua) mais comprometida com as necessidades dos alunos que frequentam a EJA e com uma visão mais ampla do papel do professor e dos desafios da profissão?

Reiteramos que as respostas a essas questões precisam de ser encaradas por todos os envolvidos na EJA, bem como pelas instituições formadoras e pelo governo, no sentido da reformulação da formação inicial de professores para trabalharem na EJA e na oferta de formação continuada a esses docentes numa perspectiva de mudança e melhoria das suas práticas educativas.

2.5. A formação contínua dos professores para a EJA no Brasil

Não se pode negar a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da qualidade de ensino. Autores como Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Morgado e Reis (2007) e Imbérnon (2010), entre outros, defendem que essa formação deve ser articulada com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e assumida pelos sujeitos no contexto das suas escolas.

Importa salientar que esta concepção de formação contínua representa um avanço no conhecimento teórico e nas práticas da formação, à luz do *paradigma da resolução de problemas* (Eraut, 1987, citado por Morgado, 2007: 49), que surge a partir dos anos 2000, carreando novas alternativas para a formação. Assume-se a ideia de que a escola deve ser o local estratégico de concepção e realização da formação necessária para que os professores consigam diagnosticar e solucionar os problemas que emergem no seu interior, mediante práticas de investigação e métodos de trabalho que facilitem a aquisição de saberes, atitudes e competências que permitam dar resposta aos problemas detectados.

Até à afirmação desta perspectiva formativa, a formação contínua baseou-se noutros (três) paradigmas (Eraut, 1987, citado por Morgado, 2007: 49), nomeadamente:

- (i) o *paradigma da deficiência* em que a formação contínua é vista como meio de superar as deficiências da formação inicial e de desenvolver competências práticas a fim de melhorar a profissionalidade docente; a formação é decidida pela administração central.
- (ii) o *paradigma do crescimento* em que a formação contínua é organizada para dar resposta às necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional sentidas pelos professores; radica na autoformação.
- (iii) o *paradigma da mudança* em que a formação contínua é uma forma de desencadear dinâmicas de mudança institucional e de envolvimento em novos projetos, concepções e práticas educativas, sendo decidida pela administração central.

Todos esses paradigmas se conjugam nas práticas de formação contínua nas escolas. Além disso, apesar do reconhecimento da importância da concepção formativa enquadrada no paradigma da resolução de problemas, e sua consequente disseminação, no Brasil, as práticas de formação contínua à luz deste paradigma ainda são raras, quando existem. Nesta perspectiva, Silva (2000:105) afiança que:

(...) nas práticas de formação continuada de professores, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia ancorada numa racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador são relevados em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos professores, incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores - considerados como objetos de formação, para a posse

de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira.

Os estudos de Estrela *et al.* (2006 citados por Morgado, 2007: 67) sobre esta temática apontam para o entendimento da formação contínua como “um conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes.”

Trata-se de, na formação contínua, estimular a constituição de redes de docentes e investigadores tendo como princípio a colaboração, a reflexão sobre os problemas da prática e a procura de soluções para esses problemas numa perspectiva de inovação e de melhoria qualitativa das aulas, bem como do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No que se refere à formação contínua dos professores da EJA no Brasil, o que constatamos é que, de um modo geral, não há uma política formativa que garanta essa formação, embora se reconheça que ela é imprescindível e que esteja prevista nos dispositivos legais, como a LDB nº 9.394/96, e nas DCNEJA, como veremos nesse segmento.

Na LDB 9.394/96, no artigo 67º, determina-se que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais assegurando, de entre outras coisas, período reservado a estudos, planeamento e avaliação incluído na carga de trabalho”.

Apesar desta determinação legal são poucos os municípios e os estados que garantem aos professores da EJA tempo e espaço para discutirem os problemas que vivenciam e para encontrarem solução para esses problemas.

No caso concreto do Estado do Pará, embora a Lei 7.442/2010, de 02 de julho de 2010, que regulamenta o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, preveja a existência de um tempo semanal para a formação contínua nas escolas, a denominada “hora atividade”, tal propósito ainda não saiu do papel. Por isso, quando existem, os cursos de formação contínua são organizados de forma esporádica pelas secretarias estaduais ou municipais e a principal preocupação nesses cursos é a atualização dos professores através da transmissão de conteúdos. No fundo, as raras oportunidades que existem de encontros de professores estão, a maior parte das vezes, descoladas das realidades das escolas e das

suas necessidades pedagógicas e profissionais. São raras as secretarias municipais que possuem um Programa de formação e assessoramento permanente de professores, por exemplo, idêntico ao caso que estamos a investigar. Os professores não são incentivados a colaborar com seus pares.

Além disso, são poucas as escolas que destinam parte do tempo semanal a encontros formativos, que envolvam debates que abarquem temáticas ou problemáticas comuns. Não existe uma política de formação contínua bem definida, de cunho colaborativo, tal como vimos defendendo ao longo deste trabalho. A situação é preocupante, sobretudo se pensarmos que, dos quase 175 mil professores que trabalham na EJA, cerca de 25% não possuem sequer a formação mínima exigida, isto é, uma formação de nível superior.

Se a formação inicial é insuficiente para garantir um desempenho minimamente adequado às especificidades desta modalidade educativa, torna-se premente e necessária a definição (e implementação) de políticas de formação contínua que ajudem a superar a precariedade do ensino dos jovens e adultos no Brasil. Preparar os jovens e os adultos para se integrarem e terem uma postura interventiva no século em que vivemos, superando a falta de adequação metodológica, curricular, avaliativa e o parco recurso a determinados materiais, bem como a não utilização de espaços e tempos que caracterizam esta modalidade, compele-nos a uma reflexão coletiva sobre o que fazer para transformar tais práticas. Dito de outra forma, o que fazer para propiciar a formação e o acompanhamento permanente dos docentes nesta área de trabalho?

Importa ressaltar que a oferta esporádica de cursos e oficinas de formação na EJA, muitas vezes descontextualizados da problemática enfrentada pelos professores de jovens e adultos, não é capaz de romper com práticas repetitivas e sem significado para os estudantes. A mudança da prática docente na EJA, nos moldes requeridos pela sociedade atual, não se faz da noite para o dia, nem através de cursos aligeirados, como geralmente ocorre. Para Imbernón (2010:39):

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afínco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Estamos convictos de que, para conseguir a mudança das práticas pelos professores, é preciso lembrar que as práticas são expressões das representações mentais de quem as

executa. Sem alterar essas representações, as práticas permanecerão idênticas. Portanto, “uma formação que apenas se preocupe em apontar novas formas de fazer, dificilmente será efetiva para a mudança da ação dos professores” (Barreto, 2006: 96).

A principal marca de qualidade desta modalidade de ensino, vinculada à educação popular, é a concepção de uma educação emancipadora, libertadora, tal como defendia Freire (1987). Assim, trabalhar na EJA significa assumir os desafios da formação de jovens e adultos marcados por uma história de exclusão. E isso exige, para além de uma formação humana, uma formação ética e política que possibilite aos educadores preparar estes sujeitos para que se assumam como protagonistas na transformação da sociedade em que vivem e se considerem como elementos indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena.

O processo de formação de professores não pode prescindir de um direcionamento político que recupere a própria dimensão da educação enquanto direito humano. Se o sistema neoliberal investe em uma lógica de auto-culpabilização dos sujeitos marginalizados, quase que pretendendo receber um pedido de desculpas dos excluídos por não serem economicamente bem sucedidos, o nosso movimento em relação à formação do educador precisa caminhar na contramão desta lógica perversa (Borghi, 2007: 232).

Compreender as especificidades da EJA, construir projetos curriculares diversificados, produzir materiais de ensino e realizar atividades ricas e significativas baseadas nas necessidades e interesses dos jovens e adultos, além de experiências avaliativas que considerem mais os aspectos formativos e qualitativos do que os aspectos sumativos e quantitativos são requisitos essenciais para a melhoria das práticas educativas que aí se desenvolvem. Além disso, não podem concretizar-se sem um processo permanente de formação e de aperfeiçoamento.

Os professores não podem ser vistos como meros executantes de receitas pedagógicas bem-sucedidas. Pelo contrário, devem ser estimulados a desenvolver-se como produtores autônomos de suas práticas (Barreto, 2006: 96).

Nesta perspectiva, as escassas experiências de formação continuada na EJA, sobretudo as que deviam desenvolver-se numa perspectiva colaborativa, tal como defendem Maraschin (2006), Tauchen (2004) e Alves (2012), têm evidenciado uma ruptura dos professores que as vivem com modelos tradicionais de ensino, impulsionando a inovação e o seu desenvolvimento profissional.

Trata-se, pois, de encaminhar a formação contínua dos docentes da EJA no sentido de valorizar a experiência que os professores trazem e de acreditar na capacidade de serem sujeitos do conhecimento, de dar valor e identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta a sua teoria e a sua prática (Imbernón, 2010: 77).

Assumindo essa perspectiva de ação, Freire (2000: 58) afirma que só pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, se pode melhorar a próxima prática:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A garantia de uma formação permanente é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes para a mudança, a transformação e a melhoria do trabalho docente. Nesta perspectiva, reafirmamos a nossa convicção de que essa formação deve ser procurada pelo professor, a partir das necessidades sentidas na sua prática educativa quotidiana, o que lhe permitirá, também, apropriar-se das singularidades da EJA e aprender a forma de lidar com elas. Todo o processo de formação contínua deveria ser feito através de redes coletivas de professores, na própria escola, em centros de formação ou em universidades. A reflexão coletiva, a partilha de ideias e de práticas, a discussão de teorias que possam iluminar aspectos problemáticos da prática docente, o diálogo e a escuta de parceiros que possuem os mesmos anseios e angústias, são fundamentais para a re(construção) das crenças e dos valores, para o aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, para a restauração da docência.

Certamente, qualquer professor, ao desenvolver o seu trabalho aprende com ele. A própria vida e as relações que a mesma proporciona colocam-nos num processo permanente de formação. No entanto, esse processo espontâneo não consegue preparar o professor de hoje para enfrentar uma realidade que muito rapidamente vai mudando, exigindo novas práticas (Barreto, 2006: 95).

Defendemos que a constituição de *Comunidades de Prática* como estratégias diferenciadas de formação contínua de professores da EJA, pode contribuir para a reinvenção criativa e crítica das práticas curriculares nessa modalidade educativa e para um ensino qualitativamente mais diferenciado, capaz de preparar os jovens e os adultos para a sua efetiva integração e participação na sociedade contemporânea, como referimos mais atrás. A constituição de tais comunidades nas escolas, tendo como foco a reflexão

coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente, pode favorecer a (re) construção dos saberes pedagógicos, experienciais e profissionais e permitir a (trans)formação das práticas curriculares, visando à mudança e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem.

Transformar e melhorar a formação inicial e contínua, a partir da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, parece ser o caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional, tal como preconiza Nóvoa (1992).

Por isso, e na esteira do que é proposto por Borges (2006: 141), estamos convictos de que não importa diabolizar e/ou condenar a formação inicial, nem tão pouco santificar e absolver a formação contínua. O melhor é tentar encontrar pontos comuns e pontes, tendo em vista que ainda estamos a tentar implementar um outro paradigma educativo na EJA. O momento é de travessia, de caminhada... e o caminho faz-se a caminhar.

CAPÍTULO III

A COMUNIDADE DE PRÁTICA (CoP) COMO ESTRATÉGIA PARA O TRABALHO COLABORATIVO E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EJA

Introdução

No presente capítulo discutimos a relevância da formação contínua numa perspectiva colaborativa e seu contributo para a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores da EJA. Para o efeito, sinalizamos o valor da Comunidade de Prática (CoP) como uma estratégia colaborativa de formação contínua. Discutir o valor da formação colaborativa na EJA e da CoP num tempo de incertezas e de demandas de toda ordem para o trabalho dos professores implica reflectir sobre um paradigma formativo que considera os professores como atores e autores de sua própria formação.

Começamos o capítulo com uma breve reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente. Em seguida, e com o intuito de compreender a sua influência na melhoria do ensino, analisamos os sentidos da CoP na formação colaborativa na Educação de Jovens e Adultos.

3.1. O trabalho colaborativo para a melhoria da docência e para o desenvolvimento profissional de professores

Já tivemos a oportunidade de discutir ao longo dos capítulos anteriores a necessidade de abandonar o modelo da racionalidade técnica, que por muito tempo marcou o trabalho e a formação de muitos professores, e de perfilhando um paradigma mais reflexivo como base da formação inicial e contínua do professor.

Dando ênfase à instrumentação técnica do futuro profissional para lidar com os problemas na sala de aula, sem necessidade de questionar as condicionantes sociais, históricas e políticas dessa mesma prática, o paradigma de formação de cariz tecnicista encara o bom profissional como aquele que consegue aplicar, na sua prática letiva, as teorias aprendidas no decorrer da sua formação inicial. Nesta ordem de ideias, este modelo de formação ignora o valor das teorias “implícitas” e “subjetivas” ao pensamento do professor, bem como das suas formas de conceber e desenvolver o ensino, interagindo com os colegas e partilhando conhecimentos, num processo interativo e transformativo da sua prática.

Por outro lado, discute-se actualmente a ideia de uma formação contextualizada, concebida “em articulação estreita com os contextos de trabalho, a partir de uma lógica de resolução de problemas” (Canário, 1997, citado por Fernandes & Rodrigues, 2005:

190). Os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, perante as exigências da sociedade dita do conhecimento, apontam para um novo profissionalismo. A esse respeito, Hargreaves (1994, citado por Morgado, 2005: 108) considera que:

Na sua essência, o novo profissionalismo envolve um movimento para além da tradicional autoridade e autonomia profissional do professor, em direção a novas normas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais. Estes relacionamentos estão a tornarem-se mais próximos, em como mais intensos e colaborativos, o que implica uma negociação mais explícita de funções e responsabilidades.

Considerando que cada escola possui uma identidade e uma cultura próprias, construídas ativamente pelos membros que a integram, utilizaremos o conceito de cultura escolar no sentido que lhe é consignado por Thurler (2001: 90):

A cultura escolar é um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem e estabiliza-se como conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e de interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade.

Em idêntica linha de pensamento, Hargreaves *et al.* (2001: 214) destacam a existência de duas culturas que têm predominado entre os professores: a cultura do individualismo, em que os professores trabalham isolados, e a cultura balcanizada, em que os professores trabalham em subgrupos relativamente isolados uns dos outros, competindo entre si. Estas duas culturas, afirmam os autores, fragmentam as relações profissionais nas escolas, tornando difícil para os professores utilizarem a especialização uns dos outros como base.

De acordo com Imbernón (2010:67):

(...) a cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem uma atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira”.

Como prática social, a docência envolve a comunicação entre os diversos indivíduos envolvidos, a interação e a partilha de ideias e saberes, o diálogo e, portanto, a colaboração.

Atualmente, discute-se mais do que nunca a necessidade de envolver as escolas na criação de culturas colaborativas, em que ensinar e aprender sejam vistos como processos interativos e solidários e a escola se transforme num espaço não só de trabalho para professores e estudantes, mas também num espaço formativo para ambos. Interligar a formação profissional no trabalho docente significa romper com a cultura de isolamento profissional que tem perdurado no sistema, como postula Morgado (2004:21):

É importante que as escolas, enquanto organizações estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objetivos comuns, o que não acontecendo, facilita a existência, ainda frequente, do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

Para o autor, a cooperação é um requisito substantivo para uma escola de qualidade e uma via favorecedora do desenvolvimento profissional docente. Ressalta, ainda, o autor (*idem*) que as escolas organizadas na base de um modelo cooperativo: (i) mobilizam integradamente as competências e qualidades de todos os elementos; (ii) estimulam e apoiam mudanças e (iii) promovem em cada indivíduo a convicção de que influencia e é influenciado positivamente pelos outros (*idem*: 22).

Neste sentido, partilhamos as ideias de investigadores de referência tais como Schön (2000), Stenhouse (1975), Imbernón (2010) e Elliot (2000), que apostam na reflexão *na* e *sobre* a ação, desenvolvidas no âmbito de redes colaborativas de professores, a implementar (ou implementadas) no interior das escolas e em parcerias com universidades. Essas redes são fundamentais para uma reconfiguração da prática docente.

Reconhecendo o professor como produtor de conhecimentos sobre as situações que experiencia no seu trabalho, eximindo-se do secular papel de reprodutor de conhecimentos e saberes descontextualizados, esta nova perspectiva de formação profissional compagina a investigação à prática profissional dos professores, visando o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da prática educativa. Entretanto, para Tardif & Lessard (2007:27):

A própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso á experiência pessoal como critério de competência, etc.

Por seu turno, Perrenoud (2001: 57) ressalta que:

A complexidade atual obriga a tratar os professores como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático.

Apesar da sua importância para a transformação das práticas educativas dos professores, possibilitando o planejamento e o desenvolvimento de projetos partilhados, a colaboração “é mais desejada pelos professores que verdadeiramente presente e mantida ao longo das diferentes atividades escolares, não questionando a estrutura celular do ensino” (Tardif & Lessard, 2007: 185-186).

Dos vários fatores que podem favorecer ou impedir a colaboração nas escolas, Tardiff & Lessard (*idem*: 193) destacam: (i) as características estruturais (o tamanho da escola, a estrutura em departamentos, a organização física, as regras na determinação das tarefas e a estabilidade das equipas escolares; (ii) as necessidades individuais dos professores (necessidade de se socializar entre os adultos, de partilhar custos psíquicos da docência, de conservar o prazer de ensinar e de enfrentar rivalidades); e (iii) as características culturais da comunidade escolar (o espírito de equipa e/ou a mobilização coletiva em torno de um projeto educativo, a solidariedade para com os alunos, os pais, etc.).

Assim se compreende que um dos principais desafios que as escolas e os professores se deparam – e continuarão a deparar nos próximos tempos – seja o de conseguirem desenvolver um “profissionalismo interativo”, o que implica que, de entre outras coisas, tomem decisões com os colegas, o que concorrerá para o desenvolvimento de “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio” (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Lima, 2002: 42).

Assumimos com Tardif & Lessard (2007: 44) que o ensino “é uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar”. Dado que tem uma natureza complexa, implica o envolvimento individual e coletivo tanto nas decisões curriculares e pedagógicas como nas decisões relativas à gestão e organização das escolas. Assim, “a experiência individual de cada professor” não pode deixar de ser vista como uma parte integrante de uma “coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições” (*idem*: 53).

Além disso, enquanto espaço que abriga “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (*idem*: 55), a escola não poderá garantir o acesso e a permanência, com sucesso, de todos os estudantes se os diversos agentes, em particular os professores, não agirem colaborativamente em prol de objetivos comuns. Nesta perspectiva, a colaboração “não tem sentido em si mesma, mas tem por finalidade obter uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos, perpassando, portanto, o desenvolvimento coletivo de um currículo contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002:8).

Enquanto “organizadores das aprendizagens, isto é, construtores de currículo, no sentido lato, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da escola” (Simão, 2007: 94), os professores necessitam de estabelecer parcerias que garantam o desenvolvimento de competências para dar resposta às exigências com que se deparam diariamente. É nesta perspectiva que o trabalho colaborativo, essencial na resignificação e aperfeiçoamento da docência, é um ótimo contributo se permeado pela reflexão sobre a prática, uma vez que transforma as suas crenças, concepções e práticas e concorre para que os professores se desenvolvam profissional e autonomamente.

Neste contexto, para Bolzan (2002: 17):

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar.

Para a autora (*idem*: 69), a escola “tem que ser um campo de ensino e de aprendizagem capaz de favorecer, não apenas a construção do conhecimento, mas a construção dos indivíduos, envolvidos de forma cooperativa nos processos de ensinar e de aprender”. Ainda que não possa ser vista como uma tábua de “salvação” para todos os problemas com que a escola se depara, a colaboração, ao incidir no trabalho conjunto a partir de problemas comuns, negociando ideias e preocupações sobre o fazer pedagógico, permite que os professores avancem na (re)construção dos seus conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, Caetano (2003, citado por Simão *et al.*, 2007: 64) garante que a participação colaborativa, “encarada numa perspectiva ética como um direito, um dever e uma responsabilidade, poderá constituir, à medida que se for alargando

e aprofundando (no sentido de formas mais paritárias de influência mútua), uma forma de real democratização da educação.”

Para as referidas autoras, a colaboração está associada às comunidades de aprendizagem e às organizações que aprendem. Baseando-se em Fullan (2001), salientam que a colaboração implica: (i) um trabalho situado, em contextos particulares, de aprofundamento e testagem de teorias e de propósitos pedagógicos e de aprendizagem; (ii) a mudança das condições atuais para que uma maioria avance e não apenas uma minoria; (iii) uma sequência não linear que comece por se focar em prioridades selecionadas e que para ela dirija esforços de operacionalização com materiais e exemplos da prática com qualidade e que se dirija para uma capacitação estratégica, preparando os professores para soluções contextualizadas; (iv) um trabalho conjunto para um comprometimento interno e continuado de resolução dos verdadeiros problemas, com disseminação interna do conhecimento assim construído; (v) a convergência do pessoal e do social, pela colaboração e construção de uma identidade alargada a outros professores, outras escolas, agrupamentos, regiões; e (vi) uma convivência saudável com a mudança e que, simultaneamente, a tome mais e menos seriamente, para que as comunidades aprendentes saibam tirar ilações daquilo que corre menos bem e sejam suporte para os seus membros.

No entanto, para Lima (2002:44), a colaboração:

Tanto pode impulsionar a inovação pedagógica nas escolas, o intercâmbio de experiências e de saberes entre os profissionais de ensino e o alcance de melhores resultados dos seus alunos em exames, como pode ao mesmo tempo em que exalta a colaboração entre os docentes, promover a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior status.

Ao tratar da colaboração nas comunidades de aprendizagem e nas organizações aprendentes, Hargreaves (1995, citado por Simão *et al.*, 2007: 65) afirma que se espera que ela facilite:

- A quebra das compartimentações;
- A remoção de redundâncias;
- O aumento das capacidades de reflexão;
- A redução do sentido de sobrecarga;
- A sincronização de perspectivas temporais, acerca da mudança;
- A redução das incertezas e certezas (tendendo para certezas situadas, contextualizadas e partilhadas);

- O aumento da assertividade política dos professores em relação a inovações e reformas (adaptando-as, desacelerando-as, resistindo-lhes);
- A predisposição para uma participação em decisões organizacionais, para desempenho das funções de liderança e para um desenvolvimento continuado.

Para Hargreaves (1998, citado por Lima, 2002: 45), apesar das suas virtudes potenciais, a colaboração entre professores pode ser *comodista* e *complacente*, *conformista*, *artificial* e *cooptativa*. Pode ainda, segundo este autor, dividir os professores em subgrupos, no interior das escolas, o que ele define como a “balcanização do ensino”.

Acreditamos que o exercício da colaboração entre os professores está ligado à inovação pedagógica e curricular e, ainda, à mudança institucional. Além disso, estamos convictos de que a formação contínua, ao orientar-se por este princípio, transforma a cultura da escola e possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta ordem de ideias, urge que as escolas facilitem e favoreçam “a interação entre pares/profissionais como fonte de conhecimento através da constituição de parcerias, constituição de equipas de trabalho, a cooperar através da acção mútua e da entreajuda” (Simão, 2007: 97). Trata-se, como postula Imbernón (2010:47):

De abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudos ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

Todavia, deparamo-nos com uma questão muito pertinente: Como implementar nas escolas este tipo de formação?

Em primeiro lugar, e tendo em linha de conta as considerações de Fonseca (2005: 228), as lideranças escolares devem criar condições materiais e temporais para que este tipo de formação se realize nas escolas. Em segundo lugar, a cultura individualista deve ceder lugar à cultura colaborativa, fomentando o desenvolvimento profissional, a partir das trocas de experiências e da análise crítica da prática. Por fim, os professores devem assumir o seu profissionalismo, isto é, sua capacidade de trabalho, de dedicação e de compromisso com a profissão.

Por seu turno, Imbernón (2010: 64-65) destaca que:

Em primeiro lugar, a escola passa a ser um lugar de formação contínua, vista como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. A formação, portanto, deve ser vista como parte intrínseca da profissão, supondo uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve; em segundo lugar, a metodologia de trabalho e o clima afetivo devem ser os pilares do trabalho colaborativo. Devem, portanto, colocar os professores em situação de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepâncias, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas.

Acreditamos que as pistas apresentadas para a transformação e melhoria da formação contínua, na perspectiva colaborativa, podem originar a mudança tanto do papel das escolas, no sentido de compaginarem o trabalho à formação dos professores e de se assumirem como espaços de aprendizagem profissional, de reflexão e de criação de novos sentidos para o trabalho docente, como do papel dos professores que, coletivamente, conseguirão ressignificar as suas práticas pedagógicas e curriculares e, ao mesmo tempo, desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Como elemento que favorece a aprendizagem e a construção de identidades, a colaboração no seio de Comunidades de Prática exige muito mais do que meras trocas superficiais. A este respeito, Morgado (2005: 272) ressalta que:

(...) embora a transformação das práticas docentes se consiga na base de uma efectiva cultura de colaboração, tal mudança não se resume a uma simples troca verbal de impressões que os professores se foram habituando a fazer, mais por mera rotina do que de forma intencional. São precisos processos de interação mais profundos”.

Por seu turno, Thurler (2001: 87) defende que:

A cooperação profissional é, muitas vezes, o resultado de uma longa evolução, marcada por inúmeros problemas de comunicação, conflitos de poder e interesses. Ela só se torna possível pela vontade explícita e obstinada de voltar o essencial do processo para a perseguição de um objetivo comum que vise à ampliação das competências individuais e coletivas que garantam o bom resultado dos alunos (...). O sentido da mudança é construído em interação; os atores não pensam sozinhos, as coisas se discutem e se decidem em conjunto.

Como processo que requer tempo, espaços e meios e que pressupõe o envolvimento individual e coletivo dos profissionais que trabalham nas escolas, as culturas colaborativas necessitam de se afirmar como realidade com potencial transformativo na educação, embora pareça predominar a existência de uma colaboração superficial, que não ultrapassa a porta das salas de aula e que pouco contribui para inovações significativas nas escolas. Romper com uma cultura individualista, que não permite a colaboração, significa promover “uma cultura de escola que ofereça oportunidades para a reflexão crítica e a indagação constante” (Simão, 2007: 99) e que, além disso, desenvolva:

A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores actuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural. A abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outros, são capacidades desejáveis para um professor promotor de ambientes de aprendizagens (Alonso, 2007: 115).

Reconhecendo que os desafios e as condições de trabalho com os quais se defrontam podem ser fatores limitadores de uma prática sintonizada com as necessidades sociais do século em que vivemos, consideramos que a melhoria, tanto da formação inicial como da formação contínua de professores, perpassa a reflexão crítica sobre a prática tendo como base redes colaborativas, no interior das escolas ou fora delas, podendo favorecer tanto o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes quanto o próprio desenvolvimento institucional.

Nesta perspectiva, reconhecemos que, embora, no nosso País, sejam raras as experiências de formação contínua colaborativa nas escolas que ofertam a modalidade EJA, bem como o seu estudo, a verdade é que elas existem. Assim, no segmento seguinte, analisamos algumas investigações realizadas sobre esta temática.

3.2. Estudos sobre a formação colaborativa na EJA

Entendemos com Haddad *et al.* (2000: 4) que os estudos denominados “estado da arte” permitem sistematizar um campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes,

bem como lacunas e campos não explorados, ainda que abertos a pesquisa futura. Ressaltamos, no entanto, que nos concentraremos nas investigações relativas a trabalhos desenvolvidos no campo da formação contínua de professores que atuam na EJA, particularmente de cunho colaborativo, por se coadunarem com a proposta de nossa tese sobre a formação contínua de professores da EJA na Comunidade de Prática.

Consideramos que explicitar os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações realizadas no âmbito da formação contínua (e colaborativa) de professores da EJA nos permite conhecer e analisar as contribuições desses estudos para a mudança e inovação das práticas pedagógicas, nesta modalidade de ensino.

Inicialmente, procedemos a um levantamento dos estudos realizados no âmbito da formação contínua em diversos sítios *on line*, sobretudo da formação de cunho colaborativo. Esse levantamento abarca as contribuições de estudos que, embora não incidam especificamente na formação contínua de professores da EJA, constituem fontes valiosas de saberes que contribuem para compreendermos a relação entre a formação contínua e a prática docente numa perspectiva colaborativa.

Nesse sentido, as pesquisas de Bolzan (2002), Falsarella (2004) e Gama (2007), que direcionaram as suas investigações para os efeitos da formação contínua no trabalho de professores que exercem funções no ensino fundamental, foram uma fonte inspiradora na organização e concretização do nosso processo investigativo.

A partir da análise de narrativas de professoras do ensino fundamental, que participaram num grupo de trabalho colaborativo, Bolzan (2002) procurou compreender como se constitui a rede de interações e mediações na elaboração do conhecimento pedagógico, partilhado entre ensinantes e aprendentes. Nas conclusões a que chegou, a autora considera que “a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático coloca em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática” (*idem*: 155).

Num registo idêntico ao anterior, por ter investigado mudanças provocadas na prática de professores que tinham participado ativamente num programa de formação contínua desenvolvido no âmbito de um projeto de classes de aceleração¹, no âmbito da

¹ O Projeto das classes de aceleração, em São Paulo, destinava-se a corrigir o defasamento entre ano de escolaridade-idade (série-idade) de alunos multi-repetentes no ciclo básico, até ao 4º ano (4ª série) do ensino fundamental.

rede pública estadual de São Paulo, Falsarella (2004: 191) concluiu que “as alterações na prática docente dependem de diversos fatores (o clima de trabalho, a dinâmica de relações dentro das escolas, além das relações entre a escola e a comunidade, dentre outros)”. Na opinião da autora, “algumas das alterações propostas pelo programa, permaneceram na prática docente, outras se modificaram e outras se incorporaram definitivamente à prática dos professores participantes no referido programa de formação contínua” (*idem, ibidem*).

Por seu turno, Gama (2007) analisou as influências e contribuições de um grupo colaborativo no processo de iniciação à docência nas práticas dos professores de matemática, numa perspectiva que não se eximiu de situar o desenvolvimento profissional no contexto da formação contínua. Os resultados deste estudo evidenciaram a contribuição dos grupos colaborativos no desenvolvimento profissional dos professores no início da carreira, sobretudo se basearem os seus trabalhos em processos reflexivos sistemáticos, individuais e coletivos, sobre a prática docente.

Em relação aos estudos sobre EJA, destacamos os trabalhos de Haddad *et al.* (2000) e de Laffin & Gaya (2013) que traçam um panorama sobre a formação inicial de professores nessa modalidade de ensino, constituindo uma referência de relevância nesse campo em estudos.

Os estudos de Haddad *et al.* (2000) incidiram nos temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, permitindo compreender o estado da arte nessa modalidade educativa, no período compreendido entre 1986 e 1998, tendo para o efeito analisado várias dissertações de mestrado e teses de doutoramento, num total de 183 investigações.

Importa referir que, embora a EJA passasse a ser reconhecida como uma modalidade do ensino básico a partir da publicação da LDB 9.394/93, o aumento do número de estudos nessa área constitui um desafio para as universidades, já que quando comparado com o número total de estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado e do doutoramento na área da educação representa um número bem pequeno, ainda que crescente. Segundo dados da ANPED, no período compreendido entre 1986 e 1998, por exemplo, desenvolveram-se 7.568 estudos, sendo 6.449 dissertações de mestrado e 1.119 teses de doutoramento (às quais podem somar-se 4 teses de livre docência). Desse total, apenas 222 estudos estavam relacionados com a EJA, sendo distribuídos da seguinte forma: 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 3,1% das dissertações de mestrado. Interessa também referir que é na região centro-sul que, no

período referido, se concentra o maior número de estudos nessa área, em particular na Região Sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro que, juntos, respondem por 59% do total nacional (Haddad *et al.*, 2000: 6-7).

Se o número de estudos sobre a EJA deixa muito a desejar, sobretudo em relação ao número total de estudos feitos na área da educação, as investigações sobre Formação de Professores da EJA são poucas, como revelaram os estudos de Haddad *et al.* (2000). De entre as 183 teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre a EJA, desenvolvidas no período de 1986 a 1998, apenas 20 (17 dissertações de mestrado e 03 teses de doutoramento) abordavam a formação de professores nessa modalidade educativa. Para Haddad *et al.* (2000: 15), esses dados confirmam “a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha”. As conclusões das pesquisas analisadas apontam para a necessidade de um processo de formação contínua que prime pela articulação teoria-prática e tente superar a desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da EJA. Reconhecem, ainda, que esse processo devia ser organizado e oferecido pelas Secretarias de Estado e Municípios ou pelas Universidades.

Laffin & Gaya (2013) também analisaram as produções e os resultados das investigações no campo da EJA, no período compreendido entre 2000 e 2011, concentrando-se especificamente nos estudos relativos à formação inicial de professores nessa modalidade de ensino. Reiterando a posição desta área de estudo como “um campo de segunda linha”, foram encontradas apenas 47 teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre formação inicial na EJA, sendo a maior parte desses estudos realizada na Região Sudeste (18). Apenas três dessas pesquisas foram realizadas na Região Norte. Os resultados reiteraram denúncias anteriores de alguns estudiosos sobre a formação e as práticas docentes na EJA, no Brasil, reforçando a necessidade de formação específica para os docentes que trabalham nessa modalidade educativa (*idem*: 180).

Em virtude de o nosso projeto de investigação ter como objeto de estudo a formação contínua de professores da EJA, concentraremos a nossa atenção na análise dos estudos que abordam esse aspecto, privilegiando as investigações que tratem de experiências de formação contínua de cunho colaborativo ou realizada em Comunidades de Prática no período referido, isto é, de 2000 a 2011. Nessa ordem de ideias, a questão a que pretendemos responder no presente capítulo foi formulada do seguinte modo: *O que revela a investigação empírica sobre a formação contínua de professores na EJA? Qual*

o impacto da formação contínua, de cariz colaborativo, no trabalho docente desenvolvido nessa modalidade de ensino?

A segunda etapa do levantamento foi realizada a partir de várias consultas a uma base de dados, nomeadamente o banco de teses *on line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por se tratar de uma agência de referência tanto no acesso como na divulgação da produção científica, além de outras atividades.

Utilizando como critério de busca o tema EJA, detectámos 352 registros de estudos nessa modalidade de ensino. No entanto, ao utilizarmos como critério de pesquisa o tema *Formação Contínua na EJA* obtivemos um total de 42 registros de teses de doutoramento e dissertações de mestrado. Como a nossa intenção era analisar estudos sobre experiências de formação contínua de cunho colaborativo na EJA, modificámos o tema da pesquisa para *Formação Colaborativa na EJA* e encontramos apenas 10 registros, dos quais somente quatro abordavam, efetivamente, experiências de formação contínua colaborativa na EJA.

Analisaremos em seguida os resultados desses estudos.

3.2.1. Análise de dissertações de mestrado sobre formação contínua na EJA

Delimitado o recorte da recolha de dados, que se coaduna com os limites do nosso estudo, desenvolvemos a análise desses trabalhos, a fim de identificar um conjunto de aspectos que nos pareceram relevantes, tais como: autor, ano, objeto de estudo, questões, objetivos, procedimentos metodológicos adotados, alguns resultados, avanços e propostas dos respetivos autores.

No Quadro 2 (página seguinte) apresentamos uma síntese das quatro dissertações de mestrado analisadas – Tauchen (2004), Alves (2012), Maraschin (2006) e Costa (2008) –, realçando a descrição do contexto, a metodologia utilizada e os principais resultados obtidos nas referidas investigações.

Na análise das referidas dissertações, Tauchen (2004), Alves (2012) e Maraschin (2006) identificam e descrevem experiências de formação contínua, de carácter colaborativo e reflexivo, de professores da EJA, tendo como base o diálogo problematizador e as reflexões sobre os desafios das práticas docentes desenvolvidas. Os resultados demonstram que a participação dos professores num grupo de formação

contínua viabilizou alterações tanto em relação à forma como os mesmos concebem o processo ensino-aprendizagem, como em relação às práticas desenvolvidas, uma vez que, em termos metodológicos, passaram a realizar atividades mais dinâmicas, com reflexos positivos na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Para além dos aspectos referidos, Maraschin (2006: 139) ressalta, ainda, que através da reflexão no grupo foi possível produzir conhecimentos sobre a formação de professores e sobre a EJA. O grupo de formação contribuiu para o desenvolvimento profissional das professoras que participaram nos trabalhos, tendo as mesmas confirmado que haviam assumido novas posturas, com reflexos na ruptura com antigas práticas, no desenvolvimento pessoal, na crença na possibilidade de mudança, na construção coletiva de novos conhecimentos, na produção de um trabalho inovador e no compromisso de aprofundar e divulgar os estudos e os trabalhos pedagógicos na EJA. É nessa ordem de ideias que a autora defende a importância dos cursos de formação de professores inserirem nos respetivos currículos temáticas que incidam no aluno jovem-adulto excluído da escola, na necessidade de a universidade se aproximar do quotidiano das escolas e na possibilidade de as escolas se organizarem de modo a propiciar um trabalho colaborativo na formação do professor, nas propostas de melhorias e no estímulo ao desenvolvimento de processos de mudança.

Quadro 2 – Dissertações analisadas

| Estudo | Contexto | Metodologia da Investigação | Resultados |
|---|--|------------------------------------|--|
| <p><i>Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos.</i> MARASCHIN, M. (2006) Universidade Federal de Santa Maria, RS.</p> | <p>Experiência de investigação-ação com um grupo de professores da EJA de uma Escola pública de Santa Maria-RS</p> | <p>Investigação-Ação</p> | <p>A experiência permitiu produzir conhecimentos sobre formação de professores na EJA, impulsionou o desenvolvimento profissional dos professores e a ruptura com antigas práticas e estimulou a produção de inovação.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p><i>Formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: implicações políticas e pedagógicas.</i> ALVES, R. de O. (2012) Fund.Univ.Fed.do Piauí</p> | <p>Experiência de formação contínua de professores da EJA, no âmbito de Círculos de Colaboração Reflexivos.</p> | <p>Pesquisa colaborativa com recurso a entrevistas, diários de campo e questionários.</p> | <p>A experiência viabilizou mudanças nas ações/práticas pedagógicas, possibilitando a execução de atividades mais dinâmicas, com reflexos na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.</p> |
| <p><i>Abrindo as portas: revelações do trabalho docente com educadores de jovens e adultos.</i> TAUCHEN, G. (2004) Univ.Fed. Santa Maria-RS.</p> | <p>Investigação das práticas educativas com educadores que atuam em classes de EJA</p> | <p>Investigação-ação, com uso de diários.</p> | <p>A experiência permitiu fortalecer a identidade coletiva a partir do reconhecimento das condições concretas do trabalho docente, produzir novos conhecimentos e desenvolver sujeitos mais críticos.</p> |
| <p><i>Formação Continuada de Educadores de Jovens e Adultos: Caminho para a Reflexão da Prática?</i> COSTA, C.da S. (2008) Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.</p> | <p>Análise de um Grupo de Estudo para Professores da EJA. O estudo inseriu-se num programa de formação dinamizado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.</p> | <p>Pesquisa qualitativa, com observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas.</p> | <p>Evidência de que a reflexão no grupo existe parcialmente e de que as barreiras encontradas estão ligadas à dificuldade de os professores desenvolverem saberes profissionais e, em particular, saberes pedagógicos.</p> |

Em suma, os estudos referidos tornaram evidentes quer o contributo das experiências colaborativas para o reforço e/ou consolidação da identidade coletiva, quer para o desenvolvimento profissional dos professores, quer, ainda, para a produção de conhecimentos sobre a EJA.

Numa perspetiva de trabalho análoga às anteriores, Costa (2008) analisa uma experiência de formação contínua dinamizada por uma Secretaria de Educação para professores da EJA. Constata que o grupo de trabalho que participou nessa formação se centrou, essencialmente, no saber-fazer do professor, mas sem a necessária reflexão teórica sobre as mudanças propostas para as práticas docentes e sem questionar os contextos geradores de tais propostas. No fundo, uma formação sem a devida reflexão crítica sobre teoria e prática. Baseando-se nestes factos, a autora considera que uma proposta de formação de professores deve ter em consideração que qualquer formação precisa de ser compreendida segundo diversos contextos, com destaque para: a) o da formação académica; b) o das práticas pedagógicas quotidianas; c) o dos saberes

docentes. Uma consideração que a autora justifica, alegando que esta perspectiva de prática pedagógica pressupõe a existência de um processo de reflexão que ocorre através da interação com colegas e das culturas vividas quando são articuladas às teorias dispostas, gerando um espaço privilegiado de formação.

A tentativa de compreensão do estado da arte na formação contínua de professores da EJA permitiu-nos comprovar quão incipiente é a produção acadêmica nessa modalidade educativa, em particular no que se refere a experiências de formação colaborativa, tornando evidentes o preconceito que existe em relação a essa área e a necessidade de nós, na qualidade de educadores comprometidos com a sua melhoria, divulgarmos e alargarmos tais experiências que podem fazer a diferença na formação e na prática educativa na EJA.

Concluimos que compreender como se configuram os estudos sobre a formação dos professores da EJA pode contribuir para o fortalecimento e/ou (re)configuração do campo e, conseqüentemente, para propiciar uma melhor educação a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização a que tinham direito.

3.3. A Comunidade de Prática como estratégia de formação contínua de professores da EJA

Nesta secção do trabalho pretendemos analisar as potencialidades e os limites de uma Comunidade de Prática na gestão coletiva do currículo e no desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, isto é, práticas qualitativamente mais diversas e mais ricas. A reflexão sobre essas questões poderá contribuir para a compreensão dos desafios e das possibilidades da participação e da colaboração dos professores da EJA, tanto ao nível da melhoria da ação docente que realizam, como do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Como é do domínio comum, a formação de professores tem sido alvo de vários questionamentos e um objeto de estudo recorrente em inúmeras investigações. Tais factos não podem dissociar-se das intensas transformações a que os sistemas de ensino de todo mundo têm estado sujeitos mais recentemente, vendo-se compelidos a reorganizarem-se, com reflexos tanto ao nível das instituições educativas, como das práticas curriculares dos docentes que aí trabalham.

As intensas mudanças a nível político, económico e social, a “mundialização”² e a eclosão das novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram consequências para o trabalho docente, gerando novas exigências e veiculando a assunção de novos significados sobre a profissão, reclamando dos professores um conjunto de competências profissionais que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Tais transformações apontam para a necessidade de melhorar as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e, conseqüentemente, a própria formação de professores, de modo a suscitar o contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. A este respeito, Day (2001:21-22) considera que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, veem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Como pode depreender-se pela leitura do extracto, o conceito de desenvolvimento profissional amplia as noções de formação inicial e de formação contínua, bem como as dimensões pessoais e profissionais dos professores. O desenvolvimento profissional procura combinar a prática quotidiana dos professores com a sua formação contínua, sabendo que são mutuamente determinantes. Por fim, procura considerar diversos elementos que caracterizam o modo de ser professor hoje.

O fato de, com frequência, se dissociar o conceito de aprender do conceito de trabalho pode estar na base de muitas das resistências às mudanças significativas que urge imprimir na profissão, em particular nas práticas docentes. Daí a importância que pode assumir a organização e o funcionamento de uma Comunidade de Prática (CoP).

Numa CoP, a aprendizagem, o trabalho e a inovação são conceitos interdependentes que se concretizam a um nível mais localizado, o que permite intuir que as práticas dos professores são centrais se quisermos compreender o trabalho que realizam. Para nos

² Termo usado por Imbernón (2010) para substituir o termo globalização.

conseguirmos apropriar do(s) verdadeiro(s) sentido(s) que configura(m) o trabalho e a aprendizagem é necessário aceder a esse(s) contexto(s), bem como à formação e às mudanças que aí ocorrem. Daí o considerarmos que a formação contínua deve efetivar-se a partir das trocas dos distintos participantes em matéria de experiências profissionais, de planeamento e de desenvolvimento de estratégias. Dito de outra forma, de um modo contextualizado. Quando isso acontece, a aprendizagem ocorre numa dinâmica de participação e de (re)construção da prática pelos indivíduos engajados em torno de objetivos comuns. Desta participação resultam, frequentemente, práticas renovadas que respondem às necessidades dos membros da comunidade e aos problemas encontrados no dia a dia.

A partir da década de 1980, o modelo de formação crítico-reflexivo interpelou a dicotomia formação-atuação profissional, apontando a *aprendizagem por imersão na prática* como estratégia fecunda de formação docente, tendo em vista que os significados e as representações das experiências, dos valores, das atitudes e das conceções são elementos estruturantes dos percursos formativos, intervindo de forma mais ou menos intensa nas práticas dos profissionais.

Nesta perspetiva, destaca-se a necessidade de integração dos saberes científicos com os saberes da experiência, tendo em conta que os professores são sujeitos capazes de produzir saberes a partir das práticas que desenvolvem, não se limitando ao papel de meros reprodutores e/ou executores de ideias e saberes provenientes de especialistas e das universidades. Autores como Fiorentini & Nacarato (2005) e Lima (2002) defendem que o trabalho colaborativo pode favorecer tanto a formação contínua e o desenvolvimento profissional, quanto a produção de saberes a partir das práticas.

Nesta ordem de ideias, a formação contínua na EJA deve estimular o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam aos docentes apropriarem-se da riqueza cultural dos estudantes e das suas potencialidades criativas. Por isso, consideramos que a constituição de CoP de Professores da EJA, tendo como eixo central a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente nessa modalidade, pode favorecer a (re)construção de saberes e permitir uma efectiva (trans)formação das práticas curriculares, visando novas realidades, novos desafios e novas respostas.

Trata-se, pois, de valorizar a experiência que os professores trazem e de “acreditar na capacidade dos mesmos de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor e identidade,

de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática” (Imbernón, 2010: 77).

3.3.1. Os sentidos da Comunidade de Prática

A expressão Comunidade de Prática (CoP) foi utilizada pela primeira vez em 1991 por Lave e Etienne Wenger, para se referirem a comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns de aprendizagem e, principalmente, na utilização prática dos saberes. Todos nós pertencemos a diversas CoP e apesar de o termo ser relativamente recente, as CoPs não são uma novidade, como ressalta Wenger (2012: 3):

Comunidades de prática existem desde que os seres humanos aprendem juntos. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos, todos nós pertencemos a comunidades de prática, a várias delas normalmente. Viajamos através de numerosas comunidades ao longo de nossas vidas.

Idealizada como grupo social, com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, a CoP é um *locus* privilegiado de aprendizagens baseadas numa reflexão conjunta sobre experiências e práticas. Assim, “os membros de uma CoP partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazer isto melhor enquanto interagem regularmente” (Wenger, 2012:1). A aprendizagem acontece de forma natural e, portanto, não necessariamente intencional.

As CoPs podem ser definidas como agrupamentos de pessoas que partilham e aprendem uns com os outros, tanto por contacto físico como por contacto virtual, com o objectivo de resolver problemas comuns. Em qualquer dos casos – troca de experiências, partilha de técnicas ou permuta de metodologias de ensino –, a finalidade que prevalece é a melhoria das práticas. Enquanto espaço colectivo de (trans)formação, a CoP, mais do que uma comunidade de “aprendentes”, configura-se como uma “comunidade que aprende”, uma vez que são integradas por pessoas que têm o compromisso de agregar, disponibilizar e partilhar as suas melhores práticas. É nesse sentido que Wenger (1998) afiança que uma CoP não é somente um agregado de pessoas portadoras de determinadas características; são pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento, articulando, no caso da educação, a formação profissional e o desenvolvimento do trabalho docente, no sentido de sua melhoria qualitativa. Assim se compreende que abarque “a prática social de um coletivo de pessoas que comungam um

sistema de atividades no qual compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e o que isso significa em suas vidas e comunidades” (Lave & Wenger, 1991, citado por Fiorentini, 2009a: 237).

Em idêntica linha de pensamento, Imbernón (2010: 86) afirma que as CoP “não são comunidades científicas, considerando que são constituídas com a finalidade de informar e comunicar experiências, colocando em comum aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas.” O processo de aprendizagem resulta da participação de um grupo de indivíduos que experimentam, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora as experiências educativas também incorporem outros agentes sociais). Neste sentido, as CoP fundamentam-se na ideia da aprendizagem como fenômeno social, solidário e não solitário.

Foi com base nos pressupostos referidos que Wenger (1998) desenvolveu a teoria da aprendizagem social, partindo do princípio de que qualquer aprendizagem se interliga com uma prática social, ocorrendo através da *participação* ativa em *práticas de comunidades* sociais e da *construção de identidades* nessas comunidades. De acordo com Wenger (1998: 4), são quatro as premissas da teoria da aprendizagem social que norteia uma CoP:

1. Sermos seres sociais – para o autor, este fato, além de ser verdadeiro, constitui um aspecto central da aprendizagem. Significa que aprendemos em comunhão, partilhando solidariamente os conhecimentos sobre o mundo.
2. O conhecimento diz respeito às competências para realizar uma diversidade de atividades, tais como as que realizamos no nosso dia a dia.
3. Conhecer envolve uma espécie de participação com a finalidade de realizar determinadas atividades, ou seja, pressupõe um engajamento no mundo.
4. O significado diz respeito ao que a aprendizagem deve produzir. As nossas experiências e o nosso envolvimento no mundo são plenos de significado. Para que haja uma CoP é essencial “a participação num sistema de atividades acerca das quais os participantes partilham a compreensões (significados) relativamente àquilo que estão a fazer e o que isso significa para as suas vidas e para as suas comunidades” (*idem*: 98).

Afiança, ainda, Wenger (2012: 1-2) que, numa CoP, é necessário existir três elementos estruturantes que se relacionam e são essenciais para a aprendizagem:

- Domínio: o domínio de competências ou de interesses a serem partilhados é o que define a identidade de uma CoP. Significa uma base comum a ser partilhada, o que contribui para construir e/ou desenvolver uma identidade que legitima a existência da CoP. Nesta investigação em que analisamos uma CoP de professores da EJA, o domínio comum é a experiência de ensinar na modalidade EJA.
- Comunidade: para que haja uma CoP é necessário que exista um grupo de pessoas que se associem por possuírem experiências, interesses, saberes e fazeres comuns. Esse grupo de pessoas interage entre si, envolve-se em atividades colaborativas, ajuda-se mutuamente, troca saberes e experiências, aprende junto. No caso específico de nosso estudo, trata-se de uma CoP de professores da modalidade EJA.
- Prática: Numa CoP os membros envolvem-se em atividades práticas e possuem um repertório comum de recursos que podem incluir histórias, instrumentos de apoio, experiências, modos de resolver problemas específicos da área, etc. Além disso, o grupo não se limita a partilhar esse repertório comum, uma vez que também desenvolve atividades conjuntas.

Nesta perspectiva, qualquer prática é sempre “uma prática social que inclui linguagem, conhecimentos, instrumentos, símbolos, regulações, convenções, normas escritas ou não, valores, propósitos e pressuposições – isto é, teorias – explícitas e implícitas” (Fiorentini, 2009a: 241). Ao interagirem, partilhando as suas competências e um repertório comum e desenvolvendo atividades conjuntas, os membros da CoP aprendem uns com os outros, (des)construindo e (re)construindo práticas, podendo gerar teorias.

As CoP existem porque os seus membros se ajudam, desenvolvem-se mutuamente e melhoram as suas práticas. Na opinião de Wenger (2012: 2-3), podem utilizar uma diversidade de atividades, tais como: resolução de problemas, pedidos de informação, busca de experiências de outras pessoas, desenvolvimento de discussões, visitas a outros membros, etc.

No nosso estudo, a CoP de professores da EJA desenvolveu, entre outras, as seguintes práticas:

- planeamento e desenvolvimento coletivo de projetos alternativos de intervenção na sala de aulas;
- discussões teóricas de textos que permitam esclarecer alguns aspetos que configuram as práticas educativas na EJA e resolver problemas enfrentados pelos professores;
- troca de experiências significativas desenvolvidas nas turmas da EJA;
- diálogos com formadores sobre temáticas relevantes para o grupo;
- produção e revisão de fichas de avaliação na EJA;
- partilha e análise de problemas e desafios pelos professores participantes.

Como um “lócus de aquisição e de construção de conhecimentos, ou seja, de aprendizagem a CoP é um contexto para novas ideias se transformarem em conhecimento e, portanto, um contexto de formação de identidades” (Wenger, 1998: 214-215). Não se resumindo à acumulação de habilidades e de informações, a aprendizagem é um “processo de tornar-se, estando a serviço de uma identidade e envolve sempre uma interação entre a experiência e a competência”.

Como fenómeno social, a aprendizagem enriquece os nossos conhecimentos, melhora as nossas atitudes e habilidades e transforma quem somos, ou seja, ajuda a moldar/construir as nossas identidades. Este duplo objetivo da CoP – construir conhecimentos e (trans)formar as identidades – concretiza-se nas interações que se estabelecem no grupo, em que os membros “encontram novas experiências e novas formas de competências necessárias para criar novos conhecimentos”; como um “veículo que carrega nossas experiências de contexto a contexto”, a nossa identidade resulta das aprendizagens que fazemos, muda quem somos e cria histórias pessoais de pertença ao contexto das nossas comunidades (*idem*: 217-218). No seio das comunidades, os participantes sentem-se como membros que lhe pertencem.

É a partir destes pressupostos que Wenger (1998) considera que a formação de identidades envolve um duplo processo: (i) identificação – que se refere ao sentido de associação, de pertença, que definirá o nível de participação e engajamento numa CoP; e (ii) negociação – que diz respeito à habilidade dos membros de uma CoP terem controlo sobre os significados das experiências e das competências partilhadas. A negociação de

significados é um processo que é moldado por múltiplos elementos e afeta esses elementos, sendo, por isso, um processo dinâmico, contextual e único, que envolve interpretação e ação (*idem*: 54). Engajar-se no mundo não é mais do que um contínuo processo de negociação entre o que somos, o que queremos ser e o que podemos ser.

Nesse processo complexo de formação de identidades, o autor (*idem*: 152) considera, ainda, dois outros elementos cruciais: a participação e a reificação.

A participação por ser um processo ativo pelo qual os sujeitos de uma comunidade partilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente. Para caracterizar e explicitar o sentido da participação numa CoP o autor adianta que a participação: (i) é ao mesmo tempo pessoal e social; (ii) envolve a pessoa na totalidade; (iii) molda as nossas experiências e também as comunidades; (iv) vai para além do mero engajamento na prática; (v) constitui a nossa identidade, ou seja, é parte do que somos; (vi) é algo que ligamos e desligamos; (vii) envolve a interação com os outros.

Por seu turno, para Wenger (1998: 60), a reificação (ou coisificação) significa tornar em coisa, refere-se ao processo de dar forma e sentido à experiência humana mediante a produção de objetos e de coisas que transformam as experiências em artefatos, ideias, conceitos ou textos escritos, podendo referir-se tanto a um produto quanto a um processo.

Neste sentido, Fiorentini (2009a: 238-239) identificou no *Grupo de Sábado* uma diversidade de reificação (de produtos e processos) produzida pelo grupo. Também nós, na CoP de professores da EJA que investigamos, identificámos a produção de reificações, das quais destacamos: conceitos e significados, tarefas e atividades de planeamento coletivo de projetos, resolução de situações-problema, processos de avaliação da aprendizagem dos alunos, elaboração de fichas-síntese avaliativas, artefatos, tais como, narrativas e textos escritos, relatos e registos de aulas produzidas pelos participantes, saberes experienciais, maneiras de ser professor (a) da EJA, posturas reflexivas e investigativas sobre a prática pedagógica e discurso próprio que identifica a referida CoP.

O nível de participação na CoP varia segundo os interesses e necessidades dos membros, sendo quase impossível que todos alcancem o mesmo nível de participação. Inicialmente, os novos membros desenvolvem uma *participação periférica legitimada*, isto é, observam as atividades até que evoluem em complexidade e engajamento chegando a uma efetiva participação.

Uma comunidade de prática só é possível a partir da pertença e integração dos seus membros. Wenger (1998: 173) identifica três modos de pertença a uma CoP, que contribuem para a aprendizagem e a formação de identidades: o *engajamento*, a *imaginação* e o *alinhamento*.

O *engajamento* relaciona-se com a participação ativa nos processos de partilha (histórias e experiências), de aprendizagem e de negociação de significados no seio da CoP, constituindo-se numa fonte de identidade. Pertencer a uma CoP pressupõe participação e comprometimento. Nesse sentido, o engajamento é “a força ou a fraqueza de uma CoP e transforma as comunidades, as práticas, as pessoas e os artefatos, uns através dos outros” (*idem*: 175).

Além disso, o engajamento relaciona-se com o poder na CoP, pois quanto mais engajados estivermos melhor podemos negociar os nossos projetos e moldar o contexto onde construímos e experimentamos uma identidade.

A *imaginação*, por seu turno, refere-se a um processo de apropriação de significados que expande o nosso ser, transformando o tempo e o espaço e criando novas imagens do mundo e de nós próprios. Wenger (*idem*: 177) explica que a imaginação não tem a ver com fantasias pessoais, mas com um processo criativo de produção de novas imagens que vão para além das nossas experiências. É através da imaginação que concebemos novos empreendimentos, exploramos alternativas e visualizamos possibilidades futuras.

O *alinhamento* é um elemento de pertença importante numa CoP. Diz respeito à coordenação da energia e das atividades do grupo, contribuindo para ampliar e concretizar empreendimentos. Pode tornar-nos maiores, colocando as nossas ações num contexto mais amplo. Dito de outra forma, requer uma coordenação das ações e o cruzamento de várias perspetivas e significados.

Os modos de pertença que referimos combinam-se. A combinação de engajamento e da imaginação gera uma prática reflexiva, já que favorece a habilidade de se engajar e/ou distanciar da prática. Quando a imaginação se combina com o alinhamento produz habilidade de agir, numa visão mais ampla e mais rica do mundo.

A aprendizagem social ocorre quando as pessoas que têm um interesse comum colaboram durante um determinado período de tempo, partilham ideias e estratégias, idealizam e encontram soluções e constroem inovações.

A formação contínua, na CoP que acompanhámos, elegeu como foco um conjunto de problemas concretos com que os professores se deparam na EJA, sendo os mesmos analisados, discutidos e clarificados, coletivamente, com base em reflexões teóricas. Esse processo pareceu favorecer a formação de identidades e o enriquecimento e/ou transformação das práticas docentes dos seus membros, viabilizando a formação de jovens e adultos dinâmicos, participativos e comprometidos com a realidade em que estão inseridos.

Em nosso entendimento, a formação contínua de professores, no contexto de uma CoP, configura uma possibilidade formativa cujo *locus* é a própria escola, deslocando essa realidade do âmbito das universidades para o contexto onde os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. É nesse contexto que os intervenientes na CoP podem conceber, realizar e avaliar um projecto formativo comum, gerador de oportunidades de reflexão e intervenção em práticas pedagógicas concretas, mediante um espaço e um tempo sistematizados. É que, como alerta Candau (1996: 144), “o facto de estar na escola não garante as condições mobilizadoras de um processo formativo contínuo e permanente. É necessário que os distintos atores se empenhem na sua construção”.

A propósito do contributo que a formação contínua pode propiciar ao nível do desempenho dos professores, Imbérnon (2010:79) considera que:

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional.

Como temos vindo a referir ao longo do texto, a mudança educacional depende dos professores e de sua formação, mas sobretudo da transformação das suas práticas pedagógicas na sala de aula (Nóvoa, 1992; Freire, 2000; Perrenoud, 2002; Imbernón, 2010). Para estes autores, a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do quotidiano da escola, sendo a formação contínua que pode suprir essa carência, dada a sua relevância na construção de um ensino de qualidade e na viabilização de uma escola comprometida com a cidadania. Como um processo de trabalho permanente, a formação não se restringe à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Exige um trabalho de reflexão crítica e a (re)construção permanente das identidades pessoal e profissional dos indivíduos que nela participam. Assim se

compreende que se interpele a formação contínua no sentido de “preparar professores reflexivos, ou seja, docentes capazes de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (Perrenoud, 2002: 24).

Em contraposição ao modelo da racionalidade técnica de formação docente, que relega a actividade docente para a mera aplicação de regras, normas e/ou ‘receitas’ predeterminadas, o modelo de formação crítico-reflexivo ou prático-reflexivo, persegue uma formação que permita ao professor resolver problemas e situações complexas e agir no âmbito do que Schön (2000) denomina como ‘zonas indeterminadas da prática’. Essa formação habilita o professor para tomar decisões perante os desafios impostos pelo desenvolvimento das novas tecnologias e pela diversidade cultural que actualmente caracteriza as salas de aula. Isso significa, como advoga Perrenoud (2002: 11), que o trabalho docente hoje “exige mais que a aplicação de um repertório de receitas: exige procedimentos de resolução de problemas e é uma forma de invenção”. É nesta ordem de ideias que o autor (*idem*: 57) considera que “embora a prática reflexiva não seja suficiente para enfrentar a complexidade do trabalho docente é uma condição necessária”. Não deixando de reconhecer que a prática reflexiva é potenciadora da inovação no ensino, Perrenoud (2002:68) ressalta que:

(...) inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou alterar aquilo que se faz, ou seja, a fonte endógena da inovação é a prática reflexiva, já que mobiliza a tomada de consciência e estimula a elaboração de projectos alternativos. Quanto às inovações propostas por outras pessoas fora do grupo (colegas, direcção do estabelecimento, formadores ou o próprio Ministério) elas só podem ser aceites e/ou assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência.

Na opinião deste autor (*idem*: 48), deve apostar-se na formação de professores (da EJA) numa perspectiva reflexiva, uma vez que: (i) compensa a superficialidade da formação profissional; (ii) favorece a acumulação de saberes oriundos da experiência; (iii) propicia uma evolução rumo à profissionalização; (iv) prepara o professor para assumir responsabilidades políticas e éticas; (v) permite enfrentar a complexidade crescente das tarefas; (vi) ajuda a vivenciar um ofício impossível; (vii) oferece os meios necessários para trabalhar sobre si próprio; (viii) ajuda a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; (ix) melhora a cooperação entre colegas e (x) aumenta as capacidades de inovação.

No estado do Pará, são raras as práticas de formação contínua de professores baseadas na reflexão *sobre e na prática*, como sugere Schön (2000), embora existam em casos mais pontuais. A participação de professores numa CoP poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas e qualitativamente mais ricas, além de permitir a (re)construção dos saberes docentes, o desenvolvimento profissional, o exercício da solidariedade profissional e a diversificação das aprendizagens. É nesta ordem de ideias que Wenger (1998), Fiorentini & Nacarato (2005) e Lima (2002) defendem o valor dos grupos colaborativos na formação contínua de professores.

Foi com base nos autores referidos que assumimos que a Formação Contínua de Professores da EJA numa CoP se podia configurar como uma possibilidade de transformar o conhecimento construído, a partir reflexão e da troca de experiências, numa prática educativa ressignificada. Ao ser construído e gerido na ação, a partir de dados trazidos para a discussão, a participação desses professores na CoP potencializa a reflexão sobre o conhecimento construído e facilita o retorno à prática do *conhecimento explícito internalizado (conhecimento tácito)*. A mola propulsora desse processo de ação-reflexão-ação é a prática partilhada, ou seja, na CoP um repertório de recursos, experiências, estórias, ferramentas e modos de lidar com problemas comuns, sustentam a interação e fecundam a (trans)formação das práticas dos participantes.

Ora, o que tem vindo a verificar-se é que na maioria das escolas prevalece, como referimos anteriormente, uma cultura individualista que precisa de ser erradicada. Poucas são as formas de colaboração que existem nessas escolas, e quando existem não chegam a afetar a estrutura nuclear do ensino, isto é, não interferem no que se passa na sala de aulas. A este respeito, Imbernón (2010: 32) afiança que:

Os professores consideram sua turma como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária, como inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente.

No fundo, trata-se de reconfigurar os espaços das escolas e das salas de aula, numa perspectiva colaborativa em que todos se assumam como sujeitos das mudanças que pretendem introduzir na educação e, portanto, no currículo. Nesta perspectiva, as escolas transformam-se em *Comunidades de Aprendizagem* e em lugar de trabalho e de formação seja dos estudantes, seja dos professores.

Perante os novos desafios que se colocam às instituições educativas e à docência, as tarefas de planificar, seleccionar metodologias, construir instrumentos de avaliação e gerir a sala de aula exigem dos professores o domínio de competências e de saberes pedagógicos cada vez mais complexos, que não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos. Além disso, requerem que os professores sejam capazes de “reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos, flexibilizar os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo” (Silva, 2008: 13).

A formação contínua deve, pois, fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e potenciar um trabalho colaborativo que permita compreender o currículo, não como um amontoado de conteúdos desarticulados e sem significado para os estudantes, mas como

(...) um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível á diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Morgado, 2005: 272).

Tal perspectiva implica reconhecer a escola como tempo/espço de investigação e de (re)elaboração, (re)invenção e (re)criação, isto é, um *lócus* privilegiado de construção de saberes pedagógicos. Trata-se de superar a perspectiva que visualiza a prática docente como mera aplicação da teoria educacional, transformando essa prática num espaço de (re)construção de conhecimentos profissionais (Schön, 2000; Pérez Gómez, 1992). É nesse sentido que Leite (2000: 96) reafirma a necessidade:

(...) de entender a escola como uma instituição “curricularmente inteligente”, no sentido em que os seus membros aprendem individual e coletivamente por forma a construírem mudanças. Uma escola curricularmente inteligente não se limita, pois, “a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social... e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior.”

Daí o termos levantado a seguinte questão:

Será que a partilha de saberes, ideias e práticas no contexto de uma CoP proporciona o desenvolvimento profissional dos participantes e a melhoria do ensino que desenvolvem?

A partir daí, procurámos analisar e descrever como se configuram as práticas de ensino de professores da EJA, quando participam num grupo de formação contínua de cariz colaborativo, como é a CoP. Será que tais professores desenvolvem um ensino diferenciado no que diz respeito a tarefas e atividades de aprendizagem, procedimentos de avaliação, metodologias de ensino, conteúdos abordados e formas de relacionamento utilizadas nas aulas?

Enquanto ambiente de diálogo cultural, científico e profissional, em que os docentes partilham experiências sobre o ensino que desenvolvem, a CoP constitui uma oportunidade privilegiada de (re)construção de saberes e de práticas docentes. Como espaço coletivo de (trans)formação, a CoP, mais do que uma comunidade de “aprendentes”, deve assumir-se como uma “comunidade que aprende”, uma vez que é composta por pessoas que veem como iguais e como tendo o compromisso de agregar as melhores práticas.

É nesse sentido que consideramos imprescindível, na EJA, uma formação contínua centrada na escola, envolvendo os professores numa reflexão coletiva que contribua para se apropriarem do(s) verdadeiro(s) sentido(s) do trabalho que desenvolvem e facilite a troca de experiências, o planeamento e o estudo conjunto de conteúdos, bem como o recurso a metodologias e formas de avaliação que atendam aos reais interesses dos adolescentes, dos jovens e dos adultos que frequentam esta modalidade de ensino. Como salienta Maraschin (2006: 139),

Somente uma formação que leve o professor a comprometer-se, é capaz de dar uma resposta positiva à escola. Com comprometimento e autonomia, podemos chegar à mudança nas práticas dos professores e na constituição do profissional autónomo, leitor, escritor, reflexivo, crítico e colaborador. As escolas precisam de profissionais que indagam, refletem e investigam constantemente sua prática.

Como oportunidade de salientar num outro espaço, é necessário que a formação contínua de professores da EJA se articule através da constituição de uma rede colaborativa de interações e mediações, como por exemplo uma CoP, procurando estimular o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, num espaço/tempo em que “todos os participantes têm conhecimentos que ao se entrecruzarem deixarão marcas profundas para a constituição de uma nova cultura escolar em que todos se educam ao mesmo tempo e se (trans)formam” (Vieira & Morgado, 2012).

No interior das escolas onde funciona a EJA, as CoP teriam como eixo central a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente nessa modalidade, a fim de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, possibilitando novas formas de organização curricular e novas formas de atuação. Quando isso acontece, gera-se a mudança do paradigma de formação, passando a mesma a ser compreendida como “um processo coletivo de reflexão sobre o cotidiano da escola, sobre as vivências dos professores e alunos, e sobre o fazer pedagógico bem como pela produção coletiva do compromisso com a criação de professores-pesquisadores; cujas ações da prática docente e da pesquisa se interpenetram e se imbricam” (Borges, 2010: 98).

Por considerarmos que o estudo sobre experiências diferenciadas de formação contínua de professores pode permitir a transformação e disseminação dessas práticas, bem como contribuir para a reinvenção criativa e crítica do binómio ensino-aprendizagem, proporcionando uma formação capaz de preparar os jovens e os adultos para agirem no contexto da sociedade contemporânea, analisamos, no segmento seguinte, a experiência de uma CoP de professores que lecionam a disciplina de Matemática (no estado de São Paulo-Brasil).

Consideramos que os desafios na área educacional exigem uma reflexão crítica permanente sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, no sentido de o redimensionar e/ou aperfeiçoar. Nesta perspectiva, a formação contínua, se tiver como ponto de partida a prática pedagógica desenvolvida na escola, constitui uma oportunidade ímpar de promover a renovação da prática. Como aponta Dickel (2000: 34),

A crítica ao trabalho pedagógico, à escola e à realidade, associada a um empenho em buscar nos conhecimentos produzidos pelos professores o que há de novo e potencialmente capaz de contribuir nessa luta, são fundamentais.

Em síntese, apostar na reflexão sobre as práticas docentes, procurando explicitar, ao mesmo tempo, as possibilidades dessas práticas, permite encontrar pistas para redimensionar e/ou ressignificar as próprias práticas. É fundamental que na formação contínua haja o esforço de *trabalhar o olhar para ir além do esforço da crítica*, para perceber que os problemas com que nos confrontamos no quotidiano podem estar recheados de possibilidades inerentes à sua própria superação/resolução.

3.3.2. Uma experiência de CoP: o Grupo de Sábado (GdS)

O Grupo de Sábado foi formado em 1999, integrando professores de Matemática de escolas públicas e particulares da região de Campinas (São Paulo), interessados em refletir, ler, investigar as práticas docentes de Matemática nas escolas, e alguns acadêmicos (professores universitários, mestrandos e doutorandos) interessados em investigar o processo de formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores num contexto colaborativo e de reflexão sobre a prática. Ou seja, no GdS partia-se do princípio de que “os professores aprendem e desenvolvem-se profissionalmente pelo simples fato de participar e compartilhar ativamente suas experiências, reflexões e investigações sobre a prática do ensino da Matemática nas escolas” (Crecci, 2009a: 60).

Na visita que fizemos ao GdS, em 30/04/2011, ficámos surpresos com o envolvimento dos participantes na procura de melhoria do ensino da matemática e, conseqüentemente, da própria prática. Todos traziam narrativas sobre as suas aulas, servindo de ponto de partida para as discussões e intervenções que faziam nas apresentações de uns e outros. O aprofundamento teórico dos temas e dos problemas discutidos era feito, sempre que possível e necessário, através da mobilização de todos na busca de literatura pertinente para o caso/problema em análise. Assim, a dinâmica de trabalho do grupo desenvolvia-se da seguinte forma:

Uma metodologia de trabalho colaborativo e de pesquisa cuja dinâmica consiste em tomar como ponto de partida, a cada início de ano letivo, os problemas e desafios trazidos pelos professores da escola básica. A partir disso, todos os demais participantes se mobilizam para conjuntamente estudar, problematizar, analisar, investigar e escrever sobre a complexidade de ensinar e aprender matemáticas, nos diferentes níveis de ensino, negociando as práticas curriculares desejáveis e possíveis (Fiorentini, 2012: 246).

Os encontros aconteciam quinzenalmente, aos sábados, demonstrando que os participantes tinham um comprometimento com a docência em Matemática. Sem medo das críticas, os professores gravavam as suas aulas para discussão com os parceiros do grupo, numa inequívoca demonstração de humildade e de aprendizagem, com o intuito de cada um “ser um professor de Matemática” cada vez melhor! Motivos para procurarem o grupo, para quererem integrá-lo, tinham de sobra, como destaca Fiorentini (2004 citado por Conti & Liberato, 2009:56):

São múltiplos os motivos que mobilizam os professores a querer fazer parte de um grupo: buscar apoio e parceiros para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola; desenvolver projetos de inovação tecnológica como, por exemplo, incorporar as tecnologias de informação e comunicação - TIC- (computador, internet, vídeos.) na prática escolar; buscar o próprio desenvolvimento profissional; desenvolver pesquisa sobre a própria prática, entre outros. Esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e da percepção de que sozinho é difícil dar conta desse empreendimento.

Num registo idêntico, Gama (2007: 450), ao estudar a prática de grupos colaborativos, fornece pistas de algumas práticas e/ou dinâmicas que podem ser consideradas catalisadoras de uma efetiva aprendizagem profissional, nomeadamente:

(...) coordenação e registros das reuniões presenciais de forma compartilhada e alternada, assumindo cada participante diferentes papéis no grupo; estudos teórico-metodológicos definidos a partir das demandas dos participantes; compartilhamento de experiências sobre a prática docente através de narrativas orais e escritas; construção coletiva de materiais pedagógicos; publicações de artigos e livros com a participação do grupo; uso de espaço virtual para dúvidas, troca de informações e socialização de material teórico e pedagógico.

Em nossa opinião, o sucesso do GdS deve-se ao facto de os professores de Matemática, disciplina considerada por muitos estudantes como “um bicho de sete cabeças”, encontrarem um espaço e um tempo propícios para refletirem e construírem respostas para muitas de suas indagações e angústias. Nesse sentido, e na “medida em que participam e contribuem para as práticas e o saber de sua comunidade, os professores se constituem profissionalmente, produzindo, compartilhando, re(significando), socializando permanentemente um repertório cultural em sua CoP” (Fiorentini, 2009a: 253).

É com base nestes pressupostos que Fiorentini (2004, citado por Gama, 2007: 39), apresenta algumas características de um grupo colaborativo: a participação ser voluntária, existir o desejo de partilhar experiências e saberes, inclusive da prática; os participantes terem à vontade para falar e ouvir críticas; não existir uma verdade de orientação única; haver confiança e respeito recíprocos; os participantes negociarem objetivos comuns; e o facto de o debate culminar numa sistematização de ideias e conhecimentos.

Na prática desenvolvida pelo GdS da Faculdade de Educação da Unicamp, os professores discutem, analisam, refletem e investigam, partilhando questões subjacentes ao exercício da profissão docente, tendo formadores de professores e acadêmicos da universidade como “parceiros críticos”. A esse respeito, Fiorentini (2009a) destaca que, nesta concepção de formação contínua de professores, os formadores não colonizam, nem subjagam, as práticas docentes aos saberes teórico-científicos. Pelo contrário, o formador/investigador universitário assume mais o papel de um interlocutor que colabora com os profissionais da escola na tentativa de compreender os problemas da prática e de, em conjunto, encontrarem alternativas de solução (*idem*).

Em suma, todos os membros beneficiam da sua participação no grupo, aqui entendida como um processo através do qual os sujeitos de uma comunidade partilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, o que dizem, o que sentem, pensam e produzem em conjunto. No GdS:

(...) os participantes passaram a identificar-se, quando se reuniam para estudar e trabalhar juntos, como membros ativos de uma prática social própria- diferente daquela comumente realizada nas escolas ou academias -, marcada, de um lado, pelo compartilhamento de experiências e problemas relativos à prática pedagógica de ensinar e aprender matemática em sala de aula e aos múltiplos constrangimentos e possibilidades do trabalho docente nas escolas públicas e privadas locais; e, de outro, ela realização de leituras, reflexões, investigações e escritas sobre esse modo de *ser-estar* professor e professora de matemática nas escolas atuais, socializando com os demais professores as lições e aprendizagens” (Fiorentini, 2009a: 236-237).

Ao terminar este capítulo gostaríamos de, com (Fiorentini, 2009a: 237-238), reforçar a ideia de que participar numa CoP significa “engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo; apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo – e, portanto, aprender – e contribuindo para a transformação e o desenvolvimento deste, tornando-se um sujeito reificador”. Mesmo reconhecendo o valor das práticas colaborativas na formação contínua, tanto para a melhoria do trabalho docente e das instituições escolares bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, concordamos com Fiorentini *et al.* (2009: 315) quando assumem que:

(...) a constituição de grupos colaborativos não garante o desenvolvimento profissional e a transformação curricular, pois dependem também da qualidade do trabalho desenvolvido e de um espaço-tempo duradouro que permita a constituição

da identidade do grupo. A manutenção de um grupo exige investimento pessoal de cada participante e também uma postura dos formadores no sentido de dar voz e ouvir os professores, perspectivando alternativas de ação que dinamizem o processo de formação, engajando os participantes nas atividades formativas.

Partilhamos também a opinião de Fiorentini & Crecci (2012: 75) de que a CoP, embora se configure como uma possibilidade formativa que contempla os saberes dos professores e favorece sua autonomia e seu desenvolvimento pessoal e profissional, “não é a solução de todos os problemas da escola pública brasileira já que desafios como a melhoria salarial e de condições de trabalho precisam ser igualmente superados e enfrentados”.

CAPÍTULO IV
A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Introdução

Este capítulo incide sobre a investigação em educação, sua relevância e os paradigmas no âmbito dos quais se tem estruturado.

Como um processo que procura a compreensão dos fenômenos, das ações das pessoas e dos significados dos processos sociais e educativos, a fim de, eventualmente, poder orientá-los, qualquer processo de investigação pressupõe opções de teorias e visões do mundo que fundamentam tanto a identificação do problema a estudar como o processo de recolha e análise de dados. É sempre uma atividade que envolve opções, isto é, que não se dá no vazio, mas são sempre opções referendadas nas crenças do investigador. Como afirma Flores (2003:395),

(...)o desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os chamados ‘paradigmas de investigação’ oferecem”, ou seja, a opção por este ou aquele método de pesquisa e por determinado instrumento de recolha dos dados, reflete as crenças e concepções do pesquisador sobre o conhecimento e sua forma de produção e envolve por isso, uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos, que lhe estão subjacentes. ”

Independentemente do paradigma adotado - quantitativo, qualitativo ou misto -, todo o investigador se confronta com um conjunto de concepções diversas sobre a realidade, sobre o conhecimento científico e sobre a ciência, além de uma diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha e análise dos dados. A definição das questões e do problema de pesquisa são os elementos centrais que orientarão as decisões a serem tomadas, “mas toda pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade” (Chizzotti, 2006:25).

Entendemos que a complexidade dos fenômenos sociais e educativos, muito mais do que um único método para compreendê-la, exige uma multiplicidade de métodos e de instrumentos para favorecer sua análise. Ao estabelecer as diferenças entre cada um desses paradigmas não pretendemos reforçar a dicotomia ou a rivalidade que possa, eventualmente, existir entre eles, mas encontrar num e noutro paradigma elementos complementares que nos permitam o entendimento amplo do nosso objeto de estudo, a formação contínua de professores da EJA.

4.1. Investigação em Educação: Conceito e Princípios

Como campo em permanente questionamento, os recentes debates na área educacional, têm exercido, mais do que nunca, uma forte pressão no sentido da melhoria dos processos educativos e da produção de novos conhecimentos e de novas perspectivas, com o intuito de sua melhor compreensão e transformação.

Tida como uma meta a ser alcançada, a qualidade dos processos educativos, favorecendo a formação de cidadãos para a inserção social, perpassa a compreensão e a reorientação de tais processos. Nesta perspectiva, a investigação em educação, enquanto uma atividade sistemática de produção de conhecimento no campo educacional para responder a problemas nessa área, assume um relevante papel. Como campo multidimensional e complexo, a investigação em educação abrange duas perspectivas:

(i) a perspectiva que a vê como forma de desenvolvimento e ampliação de um determinado corpo teórico de conhecimentos, procurando determinar *a priori* o que deve/pode acontecer na prática educativa, e, (ii) a perspectiva que considera prioritárias a análise, mudança e melhoria dessa prática, partindo de soluções que só a investigação educativa pode providenciar” (Morgado, 2012: 43).

Tradicionalmente, a investigação educacional colocou em dois polos o investigador, que era quem devia fazer a investigação e produzir conhecimentos, e os professores, que deviam aplicar tais conhecimentos. Não se tomava em consideração os saberes dos professores, ou seja, a investigação priorizava o conhecimento “sobre” e “para” os professores.

Durante as décadas de 60 e 70, emergiu na Inglaterra a ideia de professores como pesquisadores, (Stenhouse, 1968 citado por Dickel, 2000) apontando para a valorização dos saberes da prática, possuídos pelos professores, e para a necessidade de que as pesquisas serem desenvolvidas “com” eles e “por” eles, “pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de modo a poderem elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola” (Dickel, 2000: 44).

Ao propor o professor como investigador da sua própria prática, Stenhouse (1968 citado por Dickel, *idem*: 45) entende o currículo como um projeto que se concretiza na sala de aula, isto é como um processo:

Em vez de uma prescrição de conteúdos a serem implementados pelos professores, o currículo passa a ser considerado como uma proposta de trabalho a ser desenvolvido pelos professores em colaboração com os especialistas, um tipo de pesquisa que mais tarde ficou conhecido como pesquisa-ação. No processo de construção e de experimentação de um novo currículo, os professores eram encorajados a analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas (Elliot, 2000:138).

Para Stenhouse (1968 citado por Dickel 2000), o desenvolvimento do currículo é indissociável do desenvolvimento dos professores. Neste sentido, a elaboração teórica e a prática curricular desenvolvem-se interativamente no contexto escolar. O lugar e a forma de trabalho dos professores configuram-se, deste modo, “no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos” (Elliot, 2000:138). A valorização da reflexão na ação e o questionamento crítico sobre o processo de ensino fundamentavam a sua intervenção no sentido de aperfeiçoá-lo.

Nesta linha de pensamento, assumimos que a investigação em educação, se desenvolvida pelos professores, pode e deve potencializar as mudanças qualitativas nas concepções e nas práticas educativas. Ao questionarem-se sobre o que fazem e ao produzirem conhecimentos sobre a sua ação, os professores desenvolvem um currículo significativo e, ao mesmo tempo, desenvolvem-se profissionalmente.

A produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos deve basear-se na compreensão desses fenômenos e na procura de resolução para os complexos desafios que perpassam o trabalho do professor. Para o efeito, mesmo que as opções de investigação no campo educacional tenham o objetivo comum de conhecer a realidade, envolvem concepções distintas sobre o conhecimento e sobre sua produção. Como enfatiza Morgado (2012: 11):

(...) embora tais perspectivas se configurem em torno de um objetivo comum conhecer a realidade-, o facto é que a discussão se foi polarizando em torno de duas tendências principais: por um lado, os modelos de investigação e conceção científica de índole experimental (ou quase experimental), de teor positivista, que se evidenciaram no desenvolvimento das ciências naturais e viriam a adquirir, durante um longo período de tempo, o monopólio da cientificidade; por outro, os modelos metodológicos de investigação, de índole hermenêutica e fenomenológica, que se preocupam globalmente em indagar o significado dos fenômenos no contexto em que se produzem.

Estas duas perspectivas têm marcado a investigação em educação, perdurando hoje alguns posicionamentos que as tentam colocar em posições antagônicas, embora se constatem avanços na direção da aceitação das diferentes perspectivas, ou seja, do pluralismo metodológico, assunto que abordaremos mais à frente.

Nos segmentos de análise seguintes detemo-nos na explicitação de duas perspectivas de investigação: o paradigma de investigação quantitativo e o paradigma de investigação qualitativo, procurando compreender os pressupostos epistemológicos e filosóficos que lhe servem de esteio.

4.2. Paradigmas de Investigação

Por ser uma atividade humana de compreensão da realidade, a investigação científica realidade é orientada não apenas por teorias e/ou modelos explicativos dessa realidade, mas também por algo mais amplo, o paradigma, cujo conceito foi proposto por Thomas Kuhn (1970).

Na opinião deste estudioso, o termo paradigma tanto pode ser entendido como (i): “um conjunto de leis, conceitos, modelos, analogias, regras para formular problemas e coletar e analisar dados, assim como princípios metafísicos, valores”; ou como (ii) “exemplares, isto é, soluções concretas de problemas, que funcionam como modelos, abrindo novas áreas de pesquisa e orientando o trabalho futuro dos cientistas em determinado campo do conhecimento” (Gewandsznajder, 2010:66).

Para Kuhn, um paradigma só é abandonado quando outro aparece; “embora o mundo não se modifique com a mudança de um paradigma, depois dela o cientista passa a trabalhar em um mundo diferente” (Kuhn 1970, citado por Gewandsznajder, 2010: 70).

Nesta ordem de ideias, tamanha é a força de um paradigma na investigação científica que impregna a “visão” do investigador, influenciando as suas decisões e os rumos da investigação que empreende, ainda que de forma implícita. Assim sendo, todo investigador deve “ter presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço” (Chizzotti, 2006:19).

A investigação nas ciências humanas e sociais tem sido orientada por dois paradigmas: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. Embora as discussões apontem para a complementaridade entre ambos, “nas duas últimas décadas, ainda que se

tenha evidenciado um interesse contínuo e crescente pelo recurso a metodologias qualitativas na investigação educativa, este fato não tem conseguido diluir de forma eficaz o desequilíbrio que perdura entre as duas tendências, com predomínio para os métodos experimentais” (Morgado, 2012:26).

Cada um dos paradigmas, nos quais nos detemos nos segmentos posteriores, expressam pressupostos teóricos, modos distintos de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes, além de modos de interpretar as informações recolhidas. Tomando a educação como um campo complexo e multidimensional, assumimos, neste estudo, que associar um e outro paradigma, buscando num e noutro paradigma elementos capazes de fornecer um número maior de informações sobre o fenômeno estudado, possibilita ampliar a compreensão da realidade educativa, no sentido de reorientá-la e, se possível, transformá-la e melhorá-la.

4.2.1. Paradigma Quantitativo

O paradigma de investigação quantitativa surgiu a partir da revolução científica do século XVI e tem predominado nas investigações no campo das ciências naturais até aos dias de hoje.

Fundamenta-se na crença positivista de ciência e de conhecimento, que dimensiona a realidade social como possível de ser quantificada e explicada objetivamente e considera o conhecimento científico como universalmente válido para explicar com exatidão a realidade social. É o que explicita Santos (1999:27-28) ao assinalar que:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. (...)Conhecer significa dividir e classificar.

A testagem de teorias e hipóteses tem como finalidades específicas isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenómenos, criar planos de pesquisa que permitam a generalização de descobertas, além de formular leis gerais. Daí Flick (2002:2) afirmar que “Prima, portanto, pela objetividade dos dados a serem quantificados, com a exclusão na medida do possível, da influência do investigador e dos sujeitos do estudo”.

Denominado “paradigma dominante” por Santos (1999:20), este paradigma reduz os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis e privilegia o modo *como funcionam* as coisas, em detrimento do *agente ou do fim a que se destinam*. Um modelo que persegue a construção de um conhecimento causal com vista à formulação de leis, fundamentado nas regularidades observadas e que segundo os seus defensores, permite prever e intervir no real (*idem*: 30).

Neste sentido, este modelo de investigação destaca-se pela obsessão pelo rigor estatístico e metodológico e pela defesa da isenção da investigação, retirando qualquer traço de subjetividade dos dados recolhidos. Assim, para os positivistas, “a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros, acreditando que “a linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade” (Minayo, 2008:23).

A esse respeito, as críticas que se fizeram à pretensa neutralidade científica nas investigações no campo das ciências sociais e, conseqüentemente, da educação, salientam que:

A conceção do investigador e sua visão de mundo são intrínsecas à pesquisa e a seus resultados, ou seja, mal gradados todos os controles metodológicos, a investigação e os seus resultados são inevitavelmente influenciados pelos interesses e bases sociais e culturais dos que nela participam. Estes fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da investigação, assim como a interpretação dos dados e das relações “(Flick, 2002: 4).

Corroborando a análise referida, Santos (2005:84) refere que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas, sem fio nem pavio.

Nesta ordem de ideias, a separação entre o investigador e o objecto de estudo, no campo das ciências sociais e, portanto, da investigação, é praticamente uma impossibilidade, uma vez que estamos em presença de uma atividade humana e social impregnada de valores e de interesses.

Outra crítica feita a este paradigma baseia-se na tendência de generalização dos resultados de uma investigação para contextos diferentes, como se fosse possível

transferir os resultados obtidos numa dada realidade para outras realidades, sem ter em conta os diversos fatores intervenientes na produção desses resultados, sobretudo quando se trata da investigação de fenómenos e de contextos sociais.

Para Santos (1999:41), a crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições em que a identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele próprio propiciou. O aprofundamento do conhecimento tornou visível a fragilidade dos pilares em que se funda”.

Ora, os contextos sociais e educativos têm vindo, progressivamente, a diversificar-se e a complexificar-se, exigindo novos paradigmas para a compreensão alargada desses contextos. Daí Santos (1999: 53) afirmar que, “Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autómato”.

Nesta ordem de ideias, o paradigma quantitativo mostrou-se incapaz de, sozinho, permitir a análise, a interpretação e a compreensão da realidade educativa e dos fenómenos educativos, bem como de dar respostas aos complexos desafios que hoje pululam nesse domínio.

4.2.2. Paradigma Qualitativo

O Paradigma qualitativo de investigação teve a sua origem no século XIX, na Alemanha. Na opinião de Guimarães *et al*, (2004: 82), vários investigadores “insatisfeitos com o uso de métodos naturalísticos nas ciências sociais propuseram uma abordagem holística para o estudo dos fenômenos sociais”.

A partir do final dos anos sessenta, este paradigma passa a ser muito utilizado nas investigações do domínio das ciências humanas, tentando apurar subsídios que permitissem compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, estamos em presença de um paradigma que abarca “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2008:21-22).

Para Bogdan & Biklen (1994: 47-50) existem cinco características que caracterizam este paradigma investigativo: (i) tem como fonte directa de dados, o ambiente natural e como instrumento principal o investigador; (ii) é descritivo; (iii) interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os dados são analisados de forma indutiva e (v) interessa-se pelo significado que os atores consignam às ações que realizam.

Também Minayo (2008) considera que a compreensão das ações humanas e dos significados que as pessoas lhe consignam são aspectos que não podem ser captados por uma abordagem quantitativa. Para a autora:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 2008:22)

Em suma, a investigação qualitativa preocupa-se com a compreensão das experiências e dos contextos a partir dos significados atribuídos pelas pessoas a essas experiências e às práticas vividas por elas. Trata-se, agora, “não de partir de teorias para testá-las, mas da necessidade de conceitos sensibilizadores para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (Flick, 2002:2).

Ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objetivo de “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, refletindo uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994: 54).

Nesta perspetiva, o paradigma qualitativo, nas suas diferentes manifestações, tem como objetivo geral da investigação o mundo humano, enquanto criador de sentido, procurando não a compreensão objetiva da realidade, a qual não pode ser captada, mas o significado e a interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam. Concordamos com Bruner e com Sarbin (1991,1996 citados por Flick, 2002:2), quando afirmam que “o estudo dos significados subjetivos e da experiência e práticas cotidianas é tão essencial quanto a contemplação das narrativas”.

Neste modelo, o papel dos indivíduos reveste-se de relevante importância, visto serem considerados como construtores ativos de sentidos acerca dos contextos sociais e culturais em que vivem. Como reafirma Morgado (2012:18),

Os indivíduos não se limitam a reagir perante estímulos que recebem do exterior. Pelo contrário, apropriam-se da realidade que os rodeia, interpretam o mundo em que se inserem e atuam de acordo com as suas próprias interpretações, comunicam simbolicamente com os outros e consigo próprias, o que lhes permite adquirir um determinado sentido da realidade, conferir significado ao meio onde interagem e simultaneamente criar o seu próprio mundo.

Nesta ordem de ideias, este modelo, denominado por Santos (2005:84-94) como “paradigma de uma vida decente”, para além de um paradigma científico deve ser um paradigma social que, de entre outras coisas: (i) revalorize os estudos humanísticos, ao superar a dicotomia ciências naturais/ciências sociais; (ii) coloque a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento; (iii) reconheça o valor do conhecimento emancipatório que é, ao mesmo tempo, local, total e autoconhecimento e (iv) revalorize a solidariedade como forma de saber.

Nesta linha de pensamento, o conhecimento-emancipatório, como uma forma de intervenção na realidade, deve possibilitar a compreensão do mundo e a intervenção do indivíduo sobre ele.

Enquanto que as abordagens quantitativas visam “à apresentação e manipulação numérica de observações, objetivando a descrição e a explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações, a perspectiva qualitativa remete-se para um exame não numérico das observações que objetiva a descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação” (Guimarães *et al*, 2004:80).

Para Guimarães *et al. (idem: 82)*, as principais vantagens dos métodos qualitativos são as seguintes: (i) geram informações ricas e detalhadas que mantêm intactas as perspectivas dos participantes; (ii) possibilitam uma compreensão do contexto dos comportamentos e de resultados de programas; e (iii) fornecem informações úteis a respeito dos tópicos mais pessoais ou de difícil abordagem em desenhos de estudos mais estruturados. No entanto, embora tenha vantagens, este paradigma também tem as suas limitações:

As medidas tendem a ser mais subjetivas, e a possibilidade de viés do observador pode comprometer a validade do estudo; os resultados não podem ser generalizados;

o trabalho é intenso e demorado, podendo ter um alto custo; a análise de dados subjetivos é muitas vezes percebida como problemática, trabalhosa, e o pesquisador deve ser muito experiente, a ponto de criticar a possibilidade de seu próprio viés de observação (*idem*: 83).

Foi com base nas ideias que acabamos de referir que optámos por um estudo de natureza mista, em que combinássemos elementos de um e de outro paradigma a fim de analisarmos de modo mais abrangente os significados da participação em uma CoP de professores da EJA e seus reflexos quer no desenvolvimento profissional dos professores participantes, quer na melhoria do ensino que desenvolvem.

Se ambos os paradigmas têm suas vantagens e limitações, socorrendo-se de formas diferentes na procura e na produção do conhecimento sobre a realidade, por que não utilizarmos da força de um e de outro para termos uma visão mais alargada e mais fundamentada da realidade educativa?

4.3. Importância do Pluralismo Metodológico

Através das considerações anteriores procurámos identificar as diferenças entre os paradigmas de investigação quantitativa e qualitativa, confrontando as vantagens e as limitações de cada um deles.

Contudo, se “a cisão entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, com uma importante ênfase na primeira, foi muito difundida nas ciências sociais a partir de meados do século XX” (Guimarães *et al*, 2004:84), a verdade é que as ideias mais recentes são favoráveis à mistura dos métodos quantitativos e qualitativos numa mesma investigação, reconhecendo os contributos que daí podem resultar para esse processo.

Perfilhando a ideia de que os paradigmas quantitativo e qualitativo podem ser complementares e baseando-nos em Guimarães *et al*. (2004:85-86), apresentamos no Quadro 2 (página seguinte) uma síntese das principais diferenças entre os dois paradigmas.

Como uma prática válida e necessária para uma construção solidária da vida social, a adesão a um método único, na investigação dos fenómenos sociais e educativos, tem vindo a ser questionada, sobretudo devido à complexidade e multidimensionalidade que caracterizam esses fenómenos.

Autores como Morgado (2012), Guimarães *et al* (2004) e Guba e Lincoln (1989 citado por Guimarães *et al*, 2004:84) defendem a possibilidade de coexistência e/ou de complementaridade entre as duas perspectivas analisadas, numa mesma investigação, considerando que, “apesar de estarem baseados em dois referenciais filosóficos diferentes, os dois métodos não estão necessariamente em polos opostos” (Guimarães *et al*, 2004:85).

A combinação dos dois métodos, ou seja, o uso de um método misto de investigação contribui para o enriquecimento da análise da realidade estudada. Nesse sentido, ao apontar “um conceito renovado de ciência, que não se restrinja à mera comprovação empírica”, as críticas apresentadas ao “paradigma dominante” não visam à sua desqualificação, mas “pretendem apenas destacar seus erros epistemológicos, no sentido de superá-los” (Morgado, 2012:22-23).

Quadro 3 – Diferenças entre os Paradigmas quantitativo e qualitativo de Investigação

| QUANTITATIVO | QUALITATIVO |
|--|---|
| Objetivo. | Subjetivo. |
| Ciência pesada. | Ciência leve. |
| A revisão de literatura deve ser feita no início do estudo. | A revisão de literatura deve ser feita com o estudo em andamento ou posteriormente. |
| Testa a teoria. | Desenvolve a teoria. |
| Uma realidade: o foco é conciso e restrito. | Realidades múltiplas: o foco é complexo e amplo. |
| Redução, controle e precisão. | Descoberta, descrição, compreensão e interpretação compartilhada. |
| Mensurável. | Interpretativo. |
| Mecanicista: a parte equivale ao todo. | Organísmica: o todo é maior do que as partes. |
| Apresenta uma análise estatística. Os elementos básicos para a análise são os números. | Apresenta uma rica narrativa, com interpretação individual. Os elementos básicos para a análise são as palavras/ideias. |
| O pesquisador não faz parte do processo | O pesquisador é parte do processo. |
| Sujeitos | Participantes |
| Contexto livre | Contexto dependente |
| Hipóteses | Questões de pesquisa |
| O raciocínio é lógico e dedutivo | O raciocínio é dialético e indutivo |
| Estabelece relação e causa | Descreve significado e descoberta |
| Utiliza instrumentos | Utiliza comunicação e observação |
| Empenha-se pela generalização | Empenha-se pela singularidade |
| Desenho: descritivo, correlacional, semi-experimental, experimental. | Desenho: fenomenológico, teoria de base, etnográfico, histórico, filosófico, estudo de caso. |
| Tamanho da amostra: de 30 até 500 | O tamanho da amostra não é uma preocupação; busca uma amostra que seja “rica em informação”. |

Também Guimarães *et al* (2004:88-89) se referem às vantagens do recurso a métodos mistos na investigação dos fenômenos sociais, salientando que permite:

1. Desenvolver medidas (uma abordagem pode ser usada para dar informações à outra, p.ex., utilizar uma pesquisa qualitativa para desenvolver um instrumento que será utilizado numa pesquisa quantitativa);
2. Aumentar a validade (os resultados podem ser confirmados mediante diferentes fontes de informação);

3. Melhorar a complementaridade (adição de informação, ou seja, palavras transformadas em números e vice-versa, que permitem interpretar e explicar os dados obtidos);
4. Criar novas linhas de pensamento e de pesquisa em função do surgimento de novas perspectivas ou contradições.

Os referidos autores (*idem*: 89) relevam, ainda, os desafios que se colocam ao combinar os dois métodos garantindo que essa combinação permite: ir além dos métodos e dos estudos em separado; fazer a colocação da pergunta: “o quanto” e “como e por que”; desenvolver estratégias para comparar e avaliar diferentes resultados e para harmonizar as contradições; ampliar a aprendizagem por meio de um programa que combine métodos diferentes de pesquisa.

Certamente que o recurso aos métodos mistos não pode ser feito indiscriminadamente e sem critérios, devendo “estar adequado ao desenho da pesquisa em questão e aos seus objetivos, ou seja, o uso combinado dos dois métodos não é adequado para todos os casos, apesar de permitir um maior aprofundamento dos dados e uma maior variedade de informações” (Guimarães *et al*, 2004:90).

Perante a complexidade dos fenômenos sociais e educativos, torna-se cada vez mais importante a conjugação das duas perspectivas. No nosso estudo, ao recorrermos ao uso da análise estatística dos dados recolhidos através da aplicação de questionários sobre as sessões de formação da CoP e sobre as aulas na modalidade EJA, tais informações, de cariz quantitativo complementaram e enriqueceram a análise qualitativa dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e das observações empreendidas no nosso percurso metodológico.

Nesta ordem de ideias, o pluralismo metodológico, no campo da investigação educativa, tem em vista a possibilidade de que a interação dos dois paradigmas investigativos permita uma compreensão mais alargada sobre os fenômenos educativos e sobre a superação dos problemas enfrentados por professores e estudantes nos seus labores diários.

Como algo relativo, o conhecimento possui um caráter provisório e nunca é definitivo, estando, por isso, sujeito a múltiplas interpretações e carecendo de ser analisado por diversas abordagens. Como reitera Alves (1996, citado por Calil & Arruda, 2004:175),

Nas ciências humanas, como no balé, é impossível prever o próximo passo. Mas, uma vez dado, a gente percebe que ele se integra perfeitamente no estilo da música. Parece que aqui, a gente só pode ser sábio depois que as coisas acontecem {...} de fato, quem se move em meio às coisas humanas está proibido de ter as certezas {...}.

Como se depreende do que acabamos de referir, urge a flexibilização dos procedimentos metodológicos no estudo das questões sociais e educacionais. Urge a necessidade de reconfiguração do pensamento humano, na direção de potenciar a combinação dos dois paradigmas metodológicos. Todavia, se a secular “discussão entre os pontos de divergência (ou convergência) entre os dois métodos não deprecia o poder de análise de cada um deles em separado”, a verdade é que reconhecer as similaridades e a complementaridade entre as informações qualitativas e as quantitativas torna acessível uma gama de novas possibilidades de interpretação que, de contrário, poderiam ser desconsideradas.” (Guimarães *et al*, 2004:91).

Assumimos, com Morgado (2012:23) “que mais do que a mera produção de conhecimento, ser cientista hoje é idealizar novas formas de pensar, é lutar contra dogmatismos e autoritarismos, é comprometer-se com a dignificação da condição humana e com o futuro da Humanidade”. Daí a importância da reflexão que vivemos fazendo nas páginas anteriores, sobretudo se contribuírem para alargarmos os nossos horizontes e aprofundamos a nossa visão do mundo.

Concluindo, reiteramos a relevância da associação dos paradigmas qualitativo e quantitativo na investigação do campo educacional, bem como a defesa das escolas como espaços investigativos e dos professores como investigadores de suas práticas, num esforço permanente pela inovação e melhoria do ensino.

Ressaltamos que se não for para lançar um olhar crítico e interventivo sobre a realidade educativa, no sentido de sua melhoria qualitativa, não tem sentido falar de pesquisa na área educacional.

Basta de uma Ciência comprometida com interesses escusos e de uma minoria em vez de uma ciência que impulse a participação crítica da grande maioria da sociedade, no sentido da sua transformação.

CAPÍTULO V
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Numa investigação, a definição do percurso metodológico é um momento decisivo para o êxito do projecto, uma vez que essa definição pode, ou não, favorecer a procura de respostas para as questões em estudo. Importa, por isso, conferir-lhe uma atenção especial.

Assim, no presente capítulo, descrevemos a metodologia do estudo, tendo estruturados essa descrição em torno dos seguintes aspectos: (i) Problemática, questões e objetivos da investigação; (ii) Opções metodológicas e natureza da investigação; (iii) Caracterização do contexto e da população-alvo do estudo; (iv) Percurso de recolha de dados; (v) Técnicas e instrumentos de recolha de dados; (vi) Técnicas de tratamento e análise de dados; (vii) Credibilidade do estudo.

Importa lembrar que as opções referentes à metodologia da investigação expressam sempre crenças sobre a realidade e sobre o conhecimento dessa realidade, sendo, portanto, decisões nunca isentas.

5.1 Problemática, questões e objetivos da investigação

5.1.1. Problemática

Foi com base na nossa trajetória de vida e de formação, estreitamente ligadas à formação de professores e à coordenação de turmas da EJA numa escola pública em Belém do Pará, no Brasil, que sentimos necessidade de idealizar um projecto de investigação que nos ajudasse a encontrar caminhos para envolver num trabalho colectivo os docentes que exercem funções na EJA, a fim de superar algumas carências que se verificam nessa modalidade educativa e de responder aos desafios que hoje se colocam aos alunos que a frequentam.

Num breve exercício de sistematização, identificamos quatro aspectos principais que sustentam o projecto que aqui se apresenta.

Desde logo, o facto de, no Brasil, estudos como os de Fiorentini *et al.* (2009), Maraschin (2006) e Bolzan (2002) se destacarem pelo contributo que proporcionaram em termos de experiências de formação contínua de professores, em grupos colaborativos, e no estado do Pará só agora começarem a despontar experiências de trabalho colaborativo na formação contínua, não existindo, porém, estudos em que se investiguem os efeitos da

participação dos professores em tais grupos, nem o impacto produzido em termos de melhoria do ensino que desenvolvem. Assim, o presente estudo pretende ser um ponto de partida para a compreensão e organização da formação contínua nas escolas públicas do Pará, bem como para a renovação das práticas dos docentes que, nessas escolas, têm a seu cargo a EJA.

Em segundo lugar, o facto de trabalharmos na EJA e nos depararmos, constantemente, com uma série de desafios a que importa dar resposta, expressos pelos elevados índices de abandono escolar, a ausência frequente dos estudantes das aulas, a pouca motivação dos professores, o baixo aproveitamento dos estudantes e as aulas rotineiras, entre outros. Tratando-se de uma modalidade educativa que abarca uma população estudantil de uma faixa etária mais específica, muitos deles com responsabilidades profissionais e sociais, estes desafios exigem uma rápida renovação das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas, de forma a permitir a sua diferenciação qualitativa, numa perspectiva de proporcionar não apenas o conhecimento e a interpretação do mundo pelos estudantes, mas também o desenvolvimento de competências que permitam a sua participação e actuação crítica no contexto em que estão inseridos.

Em terceiro lugar, e tendo em conta que embora a docência, enquanto profissão, tenha “uma *praxis* que lhe é própria e que (...) se concretiza no acto pedagógico, o que requer que o seu exercício tenha subjacente “um saber próprio que configura na sua matriz dimensões múltiplas, umas de carácter mais aberto e genérico, outras, porém, de absoluta especificidade e que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional” (Sá-Chaves, 2000: 46), a verdade é que persiste uma significativa indefinição sobre o que é ser professor hoje, em particular na EJA. Daí o termos decidido recorrer a uma CoP como contexto central do estudo a realizar, uma vez que permite abordar, de forma situada e incisiva, uma série de questões em torno da profissionalidade docente e das competências que lhes estão subjacentes.

Por último, os trabalhos de investigação que desenvolvemos em 2008, no âmbito do Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, e que nos permitiu constatar, a partir das narrativas dos estudantes sobre o ensino de Ciências numa escola de aplicação, que apesar de os docentes terem formação ao nível de mestrado e doutoramento as suas práticas docentes se caracterizavam por ser de teor essencialmente reprodutivo e memorístico, pouco diferindo das práticas tradicionais usuais das escolas comuns, tanto

em relação à natureza e à temática das aulas de ciências como em relação aos procedimentos metodológicos utilizados. Pouco se valorizavam os conhecimentos prévios dos estudantes, predominando um tipo de aula em que os alunos passivamente se limitavam a observar o trabalho docente, reproduzindo ou repetindo, quando lhes era solicitado, aspectos de conteúdos informativos de temas e assuntos das ciências fechados no programa a cumprir, mas totalmente descontextualizados, isto é, sem qualquer relação com a realidade em que viviam.

Para além dos motivos referidos, o estudo realizado permitiu-nos, ainda, compreender que a formação académica, “usualmente teórica,” não permite, por si só, “responder às situações que emergem da prática docente, nem tampouco o olhar académico dos pesquisadores sobre os problemas desta prática seria suficiente para transformá-la” (Chaves, 2000: 25). É necessário que sejam os próprios professores a resolver esses problemas, o que nos permite defender que “os caminhos da reinvenção do ensino e, particularmente do ensino na Educação de Jovens e Adultos, perpassam a formação de instâncias de professores no âmbito da própria escola baseadas na reflexão e investigação das práticas aí desenvolvidas” (Vieira, 2008: 79). Consideramos que o maior ou menor nível de formação, por si só, não garante a necessária diferenciação e/ou renovação da prática docente.

Por isso, defendemos, com Imbérnon (2010: 11), que a formação contínua de professores “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente”, o que pressupõe que os formandos, neste caso os professores, se assumam como “sujeitos da formação, e não objetos dela”, isto é, “como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”.

Tal perspectiva implica reconhecer a escola como tempo/espço de investigação, de reelaboração e de criação, ou seja, um *lócus* privilegiado para a (re) construção de saberes pedagógicos. Trata-se, como advogam Schön (2000) e Pérez Gómez (1992), de superar a perspectiva da prática docente como teoria educacional aplicada a favor de uma prática docente fundada na (re)construção permanente de conhecimentos profissionais.

Daí Morgado (2012:52) afirmar que a mudança da educação se constrói nas escolas, “mas só será concretizada se os professores se conseguirem envolver num constante processo de pesquisa, de construção e de renovação, o que requer novas representações e a mudança de suas práticas escolares”.

Justifica-se, assim, o estudo que aqui se apresenta, uma vez que se centra na formação contínua de professores da EJA numa *perspectiva de reflexividade crítica*, pressupondo que tal formação pode fazer despontar nos professores mecanismos de desenvolvimento pessoal e profissional, garantir uma maior participação dos docentes no seu próprio processo de desenvolvimento e conduzir a uma melhoria das suas práticas profissionais. Convém lembrar que os saberes, as crenças e as práticas (re) construídas no contexto de uma prática formadora, reflexiva e crítica, de cunho colaborativo, só serão relevantes se permitirem que os docentes melhorem a comunicação, a convivência nas instituições educacionais e a inovação das suas práticas no seio da sala de aulas. Quando isso acontece, o espaço escolar passa a ser visto como local de formação colectiva em que todos são aprendentes e onde o saber se (re)constrói de forma dinâmica e criativa.

No fundo, trata-se de potenciar uma cultura formadora, que gere novos processos e práticas de formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias de trabalho mais activas.

Na esteira do que nos propõe Sá-Chaves (2000: 45), “em vez de um dispositivo conceptual prévio, contendo soluções abstractas e prontas a usar, para problemas ainda por conhecer, desenvolvido numa perspectiva de natureza tecnicista e instrumental”, entendemos que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e o conhecimento da situação em causa lhe permitam responder à indeterminação contextual numa perspectiva de elaboração de soluções não estandardizadas e, por isso, soluções mais adequadas às características e constrangimentos de cada situação. Quando isso acontece, o professor, que é responsável pelo ensino, compromete-se com as situações de aprendizagem, trazendo para sala de aula a sua bagagem pessoal e profissional, favorecendo e gerindo a construção do conhecimento, contribuindo para que a escola se assuma como um campo de ensino e aprendizagem capaz de favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a formação de indivíduos envolvidos colaborativamente nos processos de ensinar e aprender.

Nesta ordem de ideias, a problemática de nosso estudo baseia-se na baixa qualidade do trabalho na modalidade EJA representada pelos elevados índices de abandono e de reprovação dos estudantes que procuram esta modalidade para superar a exclusão social e transformar suas condições de vida e de trabalho, com o intuito de contribuir para melhorar essa situação. Assumimos que melhorar a qualidade da formação contínua dos

professores que aí lecionam pode ser uma possibilidade desta modalidade propiciar uma formação de jovens e adultos coadunada com as necessidades e exigências pessoais e sociais contemporâneas.

Assim, a problemática de investigação deste estudo pode circunscrever-se à seguinte questão: Será que a dinamização e/ou melhoria da formação contínua dos professores que trabalham na EJA contribui, para reduzir as elevadas taxas de abandono e de reprovação dos estudantes que frequentam esta modalidade de ensino?

5.1.2. Questões de Investigação

A definição das questões de investigação é de suma importância não apenas para o sucesso desse processo como também para a definição das demais etapas da pesquisa, visto que a opção por este ou aquele método, ou ainda por esta ou aquela técnica de recolha de dados, está estreitamente relacionada com as questões que se pretende responder numa investigação. A este respeito Flick (2002:63) afirma que "Refletir sobre a questão de pesquisa e reformulá-la são pontos centrais de referência para avaliar se as decisões tomadas são apropriadas".

Nesta linha de pensamento, mesmo correndo o risco de podermos estar a repetir-nos, não podemos deixar de referir que este projecto de investigação procurará responder às seguintes questões:

- Será que a participação dos professores numa Comunidade de Prática (CoP) assegura a mudança e melhoria das práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- Que transformações ocorrem, ao nível das práticas curriculares, dos conteúdos, das metodologias de ensino-aprendizagem e dos critérios e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da EJA, antes e depois da sua participação numa CoP?
- Que contributos emergem, no campo das interações entre os professores e os alunos e entre os alunos, nas aulas e fora delas, da formação de professores da EJA numa CoP?
- Que importância é conferida aos contextos e aos modelos de formação, tanto em termos de desenvolvimento de competências profissionais docentes como de resposta às características e necessidades dos estudantes?

- Que relações é que os professores, participantes de uma CoP, estabelecem entre a formação contínua e as práticas pedagógicas na EJA?
- Quais as principais dificuldades com que os professores se deparam em termos de (re)construção de ideias, saberes e práticas fundamentais ao nível da EJA?

5.1.3. Objectivos da Investigação

Assim como a definição das questões de investigação num estudo contribuem para melhorar a clareza sobre o que se pretende alcançar, a definição de objetivos numa investigação é crucial para orientar as diversas decisões que o investigador deverá tomar.

Com o intuito de nortear o percurso investigativo que aqui se apresenta, delineámos os seguintes objetivos:

Objectivos Gerais:

- Compreender os desafios e possibilidades inerentes à participação num grupo de formação contínua, reflexiva e colaborativa, tanto ao nível das práticas como do desenvolvimento profissional dos docentes.
- Analisar as alterações ocorridas nas práticas docentes de professores da EJA, após a sua participação efectiva numa CoP.

Objectivos Específicos:

- Identificar mudanças na(s) forma(s) de trabalho docente na EJA antes e depois da participação dos professores numa CoP.
- Caracterizar as metodologias de ensino e de avaliação utilizadas nas aulas da EJA antes e depois da participação dos professores em uma CoP.
- Descrever as formas de relacionamento entre professores e alunos nas aulas da EJA antes e depois da participação dos professores em uma CoP;
- Identificar aprendizagens, ideias, saberes e práticas (re)construídas na CoP pelos professores da EJA.
- Estimular o debate sobre e na escola como local privilegiado de formação contínua.

- Compreender de que modo(s) os professores da EJA valorizam a relação entre a formação contínua e as práticas pedagógicas que desenvolvem na escola.

5.2. Opções metodológicas e natureza da investigação

Como referimos em segmentos anteriores, optámos por uma investigação de tipo misto, de cariz interpretativo, procurando conhecer através das manifestações dos sujeitos participantes numa CoP e dos seus alunos que frequentam as aulas da EJA, as perceções e os valores construídos nas suas trajetórias profissionais e escolares, elementos que muito dizem sobre si mesmos e sobre as suas subjetividades.

Considerámos que aventurarmo-nos no estudo do quotidiano escolar, na procura da compreensão dos significados da participação dos professores numa CoP, quer para a ressignificação da prática docente na modalidade EJA, quer para o desenvolvimento profissional de seus participantes, significa abdicar da tendência de “ver” a totalidade sob um ponto de vista unidimensional, e objetivo, de uma “ciência que traz embutida em si mesmo, um necessário esquecimento e desconhecimento das práticas complexas, plurais, diversas” (Oliveira, 2002:49-50). Assim, assumimos a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, rede de fazeres em permanente movimento, numa tentativa de apreender muito mais do que o fenómeno em si, o que inclui as suas relações e múltiplas perspetivas, apoiando-nos no pluralismo metodológico, ou seja, no método misto de investigação, que combina análises quantitativas e qualitativas.

Nessa perspetiva, a fim de compreender as transformações ocorridas na prática docente dos professores da EJA, participantes numa CoP, e que se baseia, essencialmente, nas perceções, opiniões e perspetivas dos professores e estudantes da EJA acerca da configuração das aulas que vivenciam antes e depois da participação dos professores no grupo de formação contínua da SEMEC, optámos por um tipo de investigação de natureza mista, em que nos valem os paradigmas qualitativo e quantitativo para a aprofundar a compreensão sobre o nosso objeto de estudo, muito embora as interpretações dos dados estatísticos prevaleçam mais do que os dados em si mesmo.

Apoiarmo-nos numa metodologia de tipo misto para estudar as práticas quotidianas “implica procurar nelas não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de sujeitos reais, atores e autores de suas

vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada”. (Oliveira, 2002: 43). Tal opção baseou-se no fato de que este tipo de metodologia permitir combinar uma abordagem qualitativa, isto é, hermenêutica, de interpretação dos significados dessa experiência nos relatos (orais e escritos) dos participantes com uma abordagem quantitativa dos dados recolhidos através da aplicação dos questionários.

Ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, “do objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, refletindo uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994: 54).

Ao longo do processo, procurámos apropriar-nos dos significados que os sujeitos envolvidos na EJA conferem às experiências vividas na e pela CoP, procura essa que foi feita com base no diálogo, na reflexão, na partilha e numa interpelação constante dos vários intervenientes.

Partímos da crença, também defendida por Sá-Chaves (2000: 22), da impossibilidade “dos modelos uniformizadores e reprodutores poderem servir como padrão de referência na interpretação da complexidade que caracteriza as situações concretas de trabalho e de vida”. Daí a necessidade de recorrermos à força de cada um dos paradigmas, associando-os, no que cada um tem de melhor, a fim de alargar nossa compreensão sobre a formação contínua na EJA.

5.2.1. O estudo de caso como opção metodológica do nosso estudo

A escolha de uma estratégia de investigação não pode estar desvinculada dos objetivos da pesquisa e, sobretudo, das questões a que a investigação pretende responder.

No nosso caso, optámos por realizar um estudo de caso. O Estudo de Caso é uma, de entre diversas formas de fazer pesquisa, que se foi afirmando no domínio da investigação educacional por permitir uma “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores” (Yin, 2010:32). Além disso, o estudo de caso coaduna-se “com investigações que procuram responder às questões do tipo “como”

ou “porque” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (*ibidem*).

Trata-se, portanto, de uma estratégia de investigação que se assume como singular (Morgado, 2012), num contexto específico, visando conhecer em profundidade o “como” e os “porquês” das atitudes e procedimentos, evidenciando uma unidade e identidade próprias.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2010:39).

O “caso” pode ser algum evento ou entidade que é menos definido do que um único indivíduo (*idem*: 51). O mergulho numa realidade específica e singular, a fim de compreendê-la, reveste-se, portanto, de uma possibilidade única de entendimento dos eventos e situações que nos rodeiam.

Nesta perspectiva, e por se configurar como uma estratégia investigativa, o estudo de caso: (i) “gera um conhecimento mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência; (ii) direciona-se, sobretudo, para a interpretação e compreensão de uma situação/fenômeno específico; e, (iii) funda-se no conhecimento já produzido sobre uma situação/fenômeno similares ao (s) que se pretende (m) estudar” (Morgado, 2012:57). Foi com base nos pressupostos referidos que optámos pelo estudo de caso.

Considerámos que o recurso a esta estratégia de pesquisa nos permitia compreender, a partir dos relatos dos professores da EJA, participantes de uma CoP, e dos estudantes que frequentam as aulas desta modalidade, as percepções, os valores e os significados da participação na referida CoP, a fim de identificar os desafios e as possibilidades da formação contínua em questão.

Yin (2010:35) alerta para a necessidade de os pesquisadores terem bastante cuidado ao projetar e realizar estudos de caso, a fim de evitar as críticas a esse método de investigação, já que:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento

prévio de proposições teóricas para conduzir á coleta e à análise dos dados (Yin, 2010:40).

Aventurar-se no mergulho sobre uma prática formativa de professores da EJA procurando a compreensão do seu significado para os sujeitos participantes e para seus estudantes não é uma tarefa simples. No entanto, pode constituir uma oportunidade de vislumbrar novos sentidos e novos caminhos quer para a melhoria da formação dos professores, quer para a renovação ou aperfeiçoamento das práticas educativas na modalidade em estudo.

5.2.2. A narrativa como opção metodológica

Com o intuito de compreender os significados da participação docente em experiências de formação contínua para o trabalho docente na modalidade EJA, construindo novas possibilidades de formação/ensino, optámos também pelo recurso à narrativa como componente metodológica, modalidade de pesquisa cada vez mais usada nos estudos sobre a experiência educativa.

É a história vivida pelos participantes numa CoP e os significados atribuídos a esta experiência por estes participantes, que nos interessam. Ao narrarem a experiência que vivenciam e os significados que a ela atribuem os participantes a constroem e reconstroem através do uso da linguagem, recriando-a e refletindo sobre ela. Aliás, esta é uma das principais finalidades do estudo do caso, uma vez que, para além de conhecer as ações se procura, sobretudo, compreender os significados e conceções dos atores que as realizam.

A razão principal para o *uso da narrativa* nas pesquisas, segundo Connely e Clandinin (1995:11), é de nós, enquanto seres humanos sermos organismos contadores de histórias. Nesse sentido, consideram que “falta, na sala de aula um lugar onde professores e estudantes contem e recontem as suas histórias de ensino e as matizem com as suas experiências de vida” (1995: 13). Acrescentam os autores que, individual ou socialmente, vivemos de vidas relatadas. Portanto, narrar faz parte da natureza humana e basta lembrar que estamos o tempo todo contando histórias sobre nós mesmos e sobre as experiências que vivemos na interação com os outros e com o mundo.

Tal como Connely e Clandinin (1995:12), entendemos a educação como um processo de construção e de reconstrução de histórias e vivências pessoais e sociais e, por isso, consideramos que tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e

também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias histórias. Consideramos, portanto, relevante o acolhimento e a valorização das narrativas dos professores da EJA, participantes de um grupo de formação contínua, dos estudantes da EJA das escolas selecionadas, além dos coordenadores pedagógicos dessas escolas. Compreender os impactos para a prática docente na modalidade EJA da participação dos professores numa CoP a partir da diversidade das narrativas destes sujeitos, significa tomá-los como capazes de produzir conhecimentos que apontem para uma reflexão sobre a formação contínua de professores da EJA na rede de ensino municipal de Belém, com o propósito de analisar e (re)construir essa prática formativa.

Para Aragão (1993, citado por Aragão & Gonçalves, 2005:125), a narrativa “apresenta uma qualidade holística, uma vez que possibilita a todos nós a expressão de nossa memória, isto é, a expressão ‘histórica’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver não só com os olhos, mas principalmente com a mente”. Por potencializar um olhar multidimensional da realidade, a partir de percepções e visões particulares, singulares, o uso da narrativa representa uma alternativa para o entendimento da complexidade.

Além disso, devido ao seu potencial formativo, a “experiência narrada acena com a possibilidade de desencadear um processo reflexivo, isto é, uma boa narrativa deve “convidar” o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, se perguntando como aproveitaria algo do que está sendo narrado para a sua própria vivência profissional ou pessoal” (Gonçalves, 2000: 42).

Importa referir que a narrativa, enquanto modalidade específica de discurso é uma forma – oral e/ou escrita – de contar histórias de vida, embora na sua construção se possa recorrer a outro tipo de dados, como, por exemplo, notas de campo. Em qualquer dos casos, a narrativa funda-se nas experiências vividas.

O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles não são em si mesmos, nem o lado interpretativo nem o lado conceitual. Tampouco estão no lado da crítica narrativa, uma vez que eles são a própria narrativa (Connely e Clandinin, 1995:35-36).

Para Benjamin (1994: 205), “as principais fontes a que, normalmente, os narradores recorrem são as experiências transmitidas de pessoa para pessoa, o que confere as narrativas um estatuto privilegiado, uma vez que se configuram como um meio de comunicação e, em simultâneo, como uma forma de trocar experiências.” Daí que, no

campo da educação, as narrativas permitam caracterizar e dar sentido às situações que professores e alunos vivem na escola, possibilitando, por isso, identificar as principais qualidades dos processos educativos que aí se desenvolvem.

Através das narrativas (re)contam-se as experiências dos participantes, professores e estudantes da EJA, tendo como foco as experiências vividas na e pela comunidade de prática. Assim, “o que emerge desta relação colaborativa na construção da narrativa são as novas histórias daqueles que aprenderam e ensinaram através de suas próprias histórias” (Bolzan, 2002: 76).

Para Dutra (2002:373), a narrativa “contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida”. Neste processo de narrar/escutar/narrar, tanto o investigador quanto os sujeitos da investigação participam da experiência relatada e refletem sobre ela, a fim de extrair dela elementos quer para compreendê-la, quer para reinventá-la.

Dar visibilidade às narrativas dos professores e dos estudantes sobre as práticas que vivenciam nas aulas da EJA, mais do que apontar pistas para a melhoria da formação docente, pode favorecer a compreensão dos desafios e das possibilidades da participação docente numa CoP, inspirando os restantes professores a uma reflexão contínua sobre a sua acção docente, bem como a adquirir confiança na procura da transformação de seu trabalho.

5.3. Caracterização do contexto e da população-alvo do estudo

5.3.1. O *Lócus* do nosso Estudo

O contexto deste estudo abrange 43 escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém (RME), incluindo as escolas de Icoaraci, Outeiro e Mosqueiro. Tais escolas estão vinculadas a um Programa de Formação Contínua, dinamizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, estado do Pará, articulando momentos de formação em serviço, com a garantia da denominada HP (Hora pedagógica) realizada na própria escola, em momentos ditos “macro” uma vez que abrangem os eventos e formações gerais envolvendo todas as escolas. Optámos por investigar mais especificamente três escolas, tendo como critérios de seleção a efetiva participação dos professores da EJA nas

atividades de formação contínua promovidas pela ETEJA/SEMEC e o fato de lecionarem nas 1^a. e 2^a. totalidades da EJA (correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental).

5.3.2. Os Sujeitos do Estudo

Envolvemos como sujeitos do estudo, na primeira etapa de recolha dos dados, 10 professores de uma escola pública onde é lecionada a EJA e 30 estudantes dessa mesma escola, sendo 02 de cada uma das 15 turmas de EJA existentes.

Inicialmente, na segunda etapa de recolha dos dados, foram aplicados 180 questionários com o intuito de avaliar as 4 sessões de formação relativas ao “Projeto Letramento” para os professores participantes dessas sessões de formação. Posteriormente, seleccionámos 06 professores de entre os participantes nas referidas sessões de formação, sendo 02 de cada uma das escolas seleccionadas, 03 coordenadores da EJA (um de cada escola), 12 estudantes da EJA, também das séries iniciais dessa modalidade, ou seja, das 1^{as} e 2^{as} totalidades (sendo 04 de cada uma das 03 escolas pesquisadas), além de 08 técnicos da ETEJA. A fim de garantir o anonimato dos indivíduos que participaram no estudo, identificamo-los com nomes fictícios.

No quadro 4, apresentado a seguir, inserimos um conjunto de aspetos relativos à modalidade de EJA, referentes ao ano de 2014, na Rede Municipal de Belém, nomeadamente: o número de escolas, o números de alunos e de professores, de coordenadores pedagógicos e de formadores da ETEJA.

Quadro 4 – Caracterização da modalidade EJA na rede municipal de Belém do Pará

| Nº de escolas | Nº Professores-Regentes | Nº Coordenadores Pedagógicos | Nº Formadores da ETEJA | Nº de estudantes da EJA |
|---------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------------|
| 43 | 64 | 70 | 15 | 5.700 |

Fonte: ETEJA/SEMEC

5.3.3. O cenário de investigação: o Projeto Escola Cabana e a CoP de professores da EJA da rede municipal de Ensino de Belém

No âmbito das reformas educacionais influenciadas pelos organismos internacionais na década de 1990, no Brasil, em que muitas Secretarias de Educação implementaram políticas educacionais baseadas nas orientações desses organismos, a Prefeitura de Belém implementou, em 1999, o Projeto Político-Pedagógico “Escola

Cabana”, nome inspirado na mais importante revolução popular da Amazônia, ocorrida no estado do Pará, no século XIX. Norteador pela melhoria da qualidade social da Educação e propondo um novo olhar sobre as políticas educacionais, o Projeto Escola Cabana confronta o modelo de Educação subjugado às demandas do mercado e à política de consentimento das metas dos organismos internacionais (Ferreira, 2005:60). Nesta óptica, o referido Projeto:

(...) expressa uma concepção política de Educação sintonizada com projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da cidadania, tendo como diretrizes básicas a democratização do acesso e permanência com sucesso; a gestão democrática do Sistema Municipal de Educação; a valorização profissional dos educadores; a qualidade social da educação (Belém, 1999a).

A participação coletiva dos educadores, através de fóruns e debates, conferências municipais, jornadas pedagógicas anuais, além de Congressos de Educação, organizados pela SEMEC, procurou, e ainda hoje procura, garantir a democratização das decisões e o engajamento dos educadores e demais profissionais da educação no Projeto. Nesse Projeto a formação contínua de professores ocupa um espaço fundamental.

Muito embora não se autodenomine de Comunidade de Prática, um termo até então desconhecido pelos membros da ETEJA/SEMEC, trataremos o grupo investigado como tal, tendo em vista o fato de que o referido grupo funciona como uma COMUNIDADE de professores que partilham uma PRÁTICA na modalidade EJA e constroem e (re) constroem um SIGNIFICADO sobre o fazer nessa modalidade, permitindo a cada participante do Grupo a constituição de sua IDENTIDADE como elemento desse grupo e como docente da EJA.

Nessa perspectiva, apostando na formação contínua de professores da EJA para atender às especificidades e às necessidades dos educandos, constatamos que há um Programa de Formação Contínua para os docentes dessa modalidade da rede municipal de ensino de Belém do Pará, apoiado pela Secretaria Municipal de Educação, que funciona anualmente para todos os professores.

Esta formação acontece a partir de um planejamento anual elaborado e implementado pela ETEJA/DIED/SEMEC, em colaboração com os coordenadores e os professores das escolas, e desenvolve-se de duas formas: (1) formação em serviço com a garantia da denominada HP (Hora pedagógica) realizada na própria escola e (2) em momentos ditos “macro” que abrangem os eventos e as formações gerais disponibilizados

para todas as escolas, pelos formadores da ETEJA/SEMEC e/ou pelos formadores convidados para participar da formação referida.

Em relação às temáticas de formação verificámos que há consultas formais aos professores e aos coordenadores pedagógicos das escolas que trabalham na EJA, relacionadas, sobretudo, com a construção do conhecimento e a compreensão da Proposta Curricular da EJA, sendo também consideradas outras, de interesse da SEMEC.

A formação procura construir conhecimentos e refletir sobre teorias e práticas docentes de forma crítica, tendo como base curricular a Proposta de Totalidade do Conhecimento (SEMEC-BELÉM, 2011). Tal proposta tem como metas:

- a) Garantir o acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida;
- b) Qualificar os profissionais para promoverem a inclusão de todos nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula;
- c) Educar na diversidade, utilizando estratégias de ensino que, simultaneamente, rompam com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciem oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes e conseqüentemente, a diminuição nos índices de evasão.

Constatámos, ainda, que há um acompanhamento do desempenho do professor em sala de aula e um assessoramento permanente, envolvendo inclusive momentos coletivos de planeamento, na chamada Hora Pedagógica (HP). O quadro 5 apresenta as atividades desenvolvidas no ano de 2013 pela ETEJA/SEMEC, tendo o mesmo sido elaborado com base no relatório da equipa.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas pela ETEJA/SEMEC

| Ações | Escolas atendidas | Nº de Ações |
|--|--------------------------|--------------------|
| Assessoramento e Acompanhamento Técnico Pedagógico | 43 | 708 |
| Mutirão Pedagógico | 22 | 22 |
| Formação Contínua | 43 | 07 |
| Reuniões Pedagógicas com coordenadores | 43 | 03 |
| Atividades Extraclasses | 35 | 35 |
| Projetos de Apoio | 10 | 12 |
| Oficinas de Iniciação para o Trabalho | 04 | 24 |

A análise do quadro permite-nos constatar o valor dado pela ETEJA/SEMEC às atividades de assessoramento e de acompanhamento do trabalho docente na modalidade EJA, sem, no entanto, desprezar as atividades de formação “macro”, coadunadas em nossa opinião, com as novas perspectivas de formação contínua na escola. Uma formação que passa a ser vista não apenas como espaço/tempo de aplicação de teorias pelos professores ou de atualização dos mesmos, mas como espaço de debate, de aprendizagem e de inovação.

Considerámos, assim, que a Equipa Técnica da EJA/SEMEC ao valorizar os momentos de assessoramento e de acompanhamento do trabalho docente, fomentando o diagnóstico e a discussão dos desafios da prática docente na modalidade EJA, além de construir colaborativamente projetos de intervenção e de melhoria da prática docente nessa modalidade, converte-se num catalisador e potencia a mudança educativa. Nesse sentido, Imbérnon (2010:95) considera que:

O formador deve assumir cada vez mais o papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Descrevemos, a seguir, algumas atividades desenvolvidas na CoP em estudo: (a) Assessoramento e Acompanhamento nas escolas; (b) Mostra de Saberes da EJA; (c) O Mutirão Pedagógico e, (d) a denominada Hora Pedagógica (HP).

(a) Assessoramento e Acompanhamento na CoP

Como referimos em capítulos anteriores, a Equipa Técnica da EJA (ETEJA) foi concebida com o propósito de assessorar, acompanhar e desenvolver a formação dos professores, assumindo-se como agentes intermediários entre eles e a administração central. Desenvolvem atualmente as suas atividades em 43 escolas que ofertam a modalidade de EJA na Região Metropolitana de Belém do Pará, incluindo as escolas de Mosqueiro, Icoaraci e Outeiro, onde realizámos o estudo. Para o cumprimento dessa finalidade, cada par de técnicos responsabiliza-se por 05 escolas da Rede, visitando-as periodicamente e reunindo com os coordenadores e professores dessas escolas.

Na observação participante que fizemos de alguns encontros de assessoramento e acompanhamento dos técnicos nas escolas, seja através de conversas com os coordenadores das escolas, com os professores das mesmas ou até mesmo com os estudantes, no ano de 2013 e 2014, constatámos que estes encontros se caracterizam pelo levantamento e discussão dos desafios de cada escola, desde os desafios relacionados com o trabalho pedagógico, aos desafios relacionados com necessidades de recursos materiais e aos referentes às infraestruturas das escolas bem como ao acompanhamento da frequência dos estudantes da modalidade EJA. Estes momentos foram, essencialmente, momentos de encontro e de escuta, de diálogo e de partilha, em que as equipas ouviam a comunidade escolar e planeavam coletivamente intervenções e ações de melhoria do trabalho docente.

Nesse sentido, destacamos um momento dessa natureza, que presenciamos em que uma coordenadora da escola discutia com os técnicos da EJA os resultados da aplicação de um instrumento de avaliação da leitura e da escrita numa turma da escola e que relevavam a grande dificuldade de leitura da maioria desses estudantes. Naquela ocasião, tendo sido identificado o problema da turma, a pergunta feita por uma das técnicas responsáveis pelo acompanhamento na escola foi a seguinte: "O que podemos fazer juntos para melhorarmos o nível de leitura dessa turma? O que dá pra fazer? Como intervir?" (Diário de campo, dia 23/10/2013). Ficou combinado que a equipe retornaria na semana seguinte, a fim de reunir daquela vez com a professora da turma e com as responsáveis pela biblioteca, pela sala de leitura e pela sala de informática para discutirem uma proposta de intervenção coletiva e tentarem resolver a referida situação.

No ano de 2013, segundo o Relatório da ETEJA/SEMEC, foram realizadas 708 ações de Assessoramento e Acompanhamento nas escolas, diversos momentos semelhantes aos relatados, nomeadamente, momentos de reflexão sobre o trabalho docente na modalidade da EJA, de negociação de soluções, de planeamento coletivo de ações pedagógicas, de partilha sobre o que "deu certo" ou "não deu certo" nas intervenções planeadas coletivamente, entre outros. Considero que momentos assim são extremamente relevantes para o crescimento e para o desenvolvimento profissional, tanto da equipa técnica como da equipa docente das escolas.

(b) Hora Pedagógica na CoP

A Hora Pedagógica foi instituída nas escolas da rede municipal de Belém do Pará, em 1998, como uma atividade semanal em que os professores regentes das turmas são substituídos por professores de educação física e de arte-educação e podem, coletivamente, realizar o planejamento coletivo das aulas e de projetos interdisciplinares, participam em momentos de estudos, além de troca de experiências, cabendo à coordenação pedagógica da escola a coordenação desse processo.

Para Albuquerque (2008: 155), apesar de a hora pedagógica ter sido uma conquista importante dos professores e se constituir como um espaço-tempo de formação contínua, por contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA no próprio espaço escolar, possibilitando a construção de saberes, trocas de experiências, leituras e desenvolvimento de projetos, “essa prática ainda precisa ser melhor organizada, além de necessitar do acompanhamento e do assessoramento efetivo da coordenação pedagógica da escola na condução do processo”.

(c) Mostra de Saberes da EJA na CoP

A Mostra de Saberes na EJA é um evento realizado anualmente pela ETEJA/SEMEC e constitui um espaço-tempo de socialização de Projetos Pedagógicos realizados nas escolas durante cada ano, envolvendo as atividades extraclasse, atividades culturais, pesquisas científicas, entre outros, desenvolvidas nas escolas da EJA.

Cada escola inscreve as boas práticas escolares desenvolvidas e apresenta-as para discussão com os participantes que são alunos, professores, gestores e outros elementos da comunidade escolar. É um momento de disseminação de ideias e de projetos, de partilha dos saberes construídos pelos professores, nas escolas, um espaço-tempo de troca de experiências e de conhecimentos, um momento ímpar de formação e de transformação.

Em 2013, das 43 escolas onde funciona a modalidade de EJA, 15 apresentaram experiências bem-sucedidas na 11ª Mostra de Saberes da EJA. Na reunião de avaliação do referido evento, na qual participamos, ao tratar da qualidade dos trabalhos apresentados pelas escolas, a coordenadora da EJA questiona: “os trabalhos apresentados pelas escolas são tão bons e por que o rendimento dos alunos é tão baixo na EJA”? Uma técnica tenta uma resposta: “É porque são trabalhos e projetos realizados esporadicamente e não de forma contínua, ao longo do ano letivo”.

Em nossa opinião, as trocas de experiências bem sucedidas deviam ser mais valorizadas, bem como incentivo à participação maciça das escolas, o que não acontece, infelizmente. Apenas 15 escolas, que inscreveram experiências estiveram presentes na Mostra e nem sempre, por questão do horário, assistiram as apresentações de todas as escolas. A equipa considera que a baixa participação dos professores e das escolas na Mostra de trabalhos é devida à falta de dispensa dos mesmos para essa atividade. Apenas quem apresenta experiências é dispensada das aulas. Além disso, não há a garantia de transporte para a deslocação dos professores.

Estamos convictos de que momentos desta natureza, em que prevalece a partilha e a reflexão sobre a prática pedagógica, deviam ser frequentes dentro das escolas a fim que todos os professores pudessem partilhar o que fazem de melhor nas suas salas de aulas, num processo interativo e de aprendizagem coletiva.

(d) Mutirão Pedagógico na CoP

O Mutirão Pedagógico é uma atividade desenvolvida pela ETEJA nas escolas e que propicia momentos de encontro com alunos e também com professores visa, essencialmente, desenvolver uma relação equivalente entre ensino, aprendizagem e formação humana. Com os alunos são realizadas atividades educativas, tais como palestras, debates, tertúlias e discussões sobre temas relevantes sugeridos pelas escolas, de forma articulada com os conteúdos de ensino. Com os professores privilegiam-se momentos de troca de experiências, de discussão e de formação contínua, com o propósito de consolidar a Proposta Pedagógica da EJA. A equipa da EJA reveza-se nesses momentos; enquanto uma equipa fica responsável pelo trabalho com os professores, outra equipa desenvolve atividades com os alunos e para os alunos.

Feita a caracterização de algumas atividades realizadas na CoP de professores da EJA, dinamizada pela SEMEC/Belém, ressaltamos que as atividades aqui descritas são de cunho permanente, fazendo parte do Planeamento Anual das atividades do grupo. Importa, ainda, referir que nem mesmo a Secretaria de Estado de Educação tem implementado um Programa de Formação deste tipo.

5.4. Percurso da recolha de dados

O quadro 6, apresentado a seguir, a permite verificar o percurso realizado para a recolha de dados, bem como identificar os instrumentos utilizados e os procedimentos

realizados ao longo do estudo. Além disso, permite também tomar conhecimento dos sujeitos pesquisados e do *locus* da pesquisa, que explicitaremos mais adiante. Neste momento interessa-nos detalhar o percurso, os caminhos percorridos na procura de respostas às questões que nos propusémos investigar.

Quadro 6 – Percurso e etapas da recolha dos dados do estudo

| Etapas | Questões de estudo | Técnicas e instrumentos de recolha de dados | Sujeitos | Locus |
|---------------|--|--|--|--|
| 1ª Etapa | Como se configuram as aulas na EJA antes da participação dos professores em um grupo de formação contínua? | 1. Aplicação de questionários | -10 professores de uma escola estadual que não recebem formação contínua; | Escola Estadual que oferta a modalidade EJA e na qual não é ofertada formação contínua |
| | | 2. Realização de entrevistas semiestruturadas | -02 alunos de cada uma das 15 turmas de EJA de uma Escola Estadual, totalizando 30 alunos. | |
| 2ª Etapa | Como se configuram as aulas na EJA depois da participação dos professores num Grupo de Formação Contínua | 1. Aplicação de questionários; | - 180 professores da 1ª e 2ª totalidades | ETEJA-SEMEC |
| | | 2. Realização de entrevistas semiestruturadas | -03 coordenadores pedagógicos; -06 professores da EJA (sendo 02 de cada uma das 03 escolas selecionadas); -12 estudantes da EJA (sendo 02 de cada uma das 03 escolas selecionadas) | 03 ESCOLAS DA SEMEC; |
| | | 3. diários de campo da pesquisadora 3. análise documental 4. observação-participante | | |

Como se pode constatar, a partir da análise do quadro, o percurso de recolha de dados abarcou duas etapas, articuladas entre si. Na primeira etapa, o que pretendíamos era compreender como se configuravam as aulas nas turmas da modalidade de EJA, na perspectiva de professores que não participavam de grupos de formação contínua e também dos estudantes incluídos em turmas onde lecionavam esses professores.

Para o efeito, na **primeira etapa de recolha dos dados** optámos pela aplicação de questionários (anexo 3) a 26 professores de uma escola da rede estadual que não participavam de qualquer programa de formação contínua na modalidade EJA. Dos 26 questionários entregues foram devolvidos apenas 10 questionários. O enfoque do percurso investigativo que definimos centrou-se na prática docente na modalidade EJA, a partir dos pontos de vista dos professores, definindo como critérios norteadores dos questionários os seguintes aspetos: (i) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios do trabalho na modalidade EJA.

Ainda na primeira etapa, foram entrevistados 30 estudantes da mesma escola estadual, (anexo 1) sendo 02 de cada uma das 15 turmas da EJA que funcionavam na escola, no ano de 2012. Tendo como enfoque a prática docente na modalidade EJA, a partir dos pontos de vista dos alunos, definimos igualmente, como critérios norteadores dos relatos os seguintes aspetos: (i) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios do trabalho na modalidade EJA. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e depois transcritas para análise posterior.

Na segunda etapa de recolha dos dados procurámos compreender em que medida a participação de professores da EJA num grupo de formação contínua permitiria mudanças, quer em termos conceituais quer em termos práticos no trabalho docente que desenvolviam na modalidade em estudo. Nesta ordem de ideias, optámos por investigar os professores da EJA da rede Municipal de Ensino de Belém, que participam no programa de formação contínua, na própria escola, com as ditas HP (Hora pedagógica), como também em eventos contínuos de formação organizados pela Equipe Técnica da Educação de Jovens e Adultos (ETEJA/SEMEC).

Assim, na segunda etapa de recolha dos dados procedemos à avaliação de 04 sessões de formação dinamizadas pela CoP, no período de 25 de fevereiro a 04 de abril de 2014, para os professores regentes das 1ª e 2ª totalidades e para os professores de sala de leitura, da sala de informática e da biblioteca da rede municipal de ensino de Belém. Tais sessões tiveram como foco o Projeto de Intervenção denominado “Projeto Letramento na EJA na perspectiva da sequência didática: uma proposta para as 1ª e 2ª totalidades” tendo como objetivo, segundo o documento da ETEJA/SEMEC, entidade que idealiza o projeto, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem oferecido aos educandos matriculados nas 1ªs e 2ªs totalidades dessa modalidade. A referida avaliação foi realizada no final de cada sessão, através do preenchimento de um questionário de

avaliação (anexo 10), tendo 51 respondentes na 1ª sessão (em 25.02.2014), 37 na 2ª sessão (em 26.02.2014), 39 na 3ª sessão (em 04.03.2014) e 53 na 4ª sessão (em 03.04.2014), totalizando cerca de 180 respondentes.

Além disso, entrevistámos (anexo 4) 06 professores das 1ªs e 2ªs totalidades da modalidade EJA, de 03 escolas da rede municipal (sendo 02 professores de cada uma das escolas selecionadas), participantes da CoP da SEMEC, bem como 12 estudantes (anexo 2) sendo 2 de cada escola e ainda 03 coordenadores pedagógicos (anexo 9), sendo 01 de cada uma das escolas selecionadas a fim de nos fornecerem dados sobre a configuração das práticas de ensino na EJA, **antes e depois** da participação dos professores nessa CoP.

Recorremos ainda, no período de outubro de 2013 a outubro de 2014, à observação participante nas escolas seleccionadas, tendo estado presente nas atividades de planeamento e avaliação das atividades da Equipa Técnica da EJA, na própria SEMEC de Belém. Nesses momentos de observação *in loco*, fazíamos o registro das intervenções e das nossas impressões, bem como das discussões dos formadores, dos coordenadores pedagógicos e das professoras. O processo de recolha dos dados, sobretudo, na segunda etapa, em que realizávamos as nossas observações, foi rico de negociações entre a investigadora e os participantes, numa perspectiva colaborativa em que contribuímos com sugestões e com atividades para a melhoria do planeamento, do desenvolvimento e da avaliação do processo formativo dos professores da EJA. Portanto, ao mesmo tempo em que partilhávamos saberes com os demais sujeitos, fomos produzindo conhecimentos sobre a modalidade em questão, num processo de auto (formação) e de trans (formação).

Compreender os desafios e as possibilidades da participação de professores da EJA numa CoP, com o intuito de identificar, com base em relatos e observações, como se configuram as suas práticas de ensino antes e depois de participarem nessa formação, significa reconhecer que tanto os professores como os estudantes são capazes de produzir conhecimentos muito úteis para o seu dia-a-dia educativo e identificar elementos que contribuem para a transformação dessas CoP, bem como experiências de formação e saberes a ser disseminados de modo a sensibilizar outros contextos e outros colegas para a sua importância.

5.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A decisão sobre os instrumentos de recolha de dados é essencial para o êxito e para a qualidade de toda investigação. Conjuguar dois ou mais instrumentos, complementando-

os, favorece o alargamento da compreensão sobre os fenômenos e ações sociais e educativos e sobre os significados atribuídos pelos sujeitos a esses fenômenos e essas ações.

Nesta perspectiva, só tendo a clareza sobre as questões e objetivos do estudo é que se podem definir os instrumentos que permitirão ao investigador responder a essas questões e, portanto, alcançar os objetivos pretendidos.

Assumindo a necessidade e a complexidade dos objetivos do nosso estudo, aos quais nos referimos na secção 5.1.3 deste capítulo, optámos pelas seguintes técnicas e instrumentos de recolha dos nossos dados: o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário, a análise de documentos e a observação.

5.5.1. O inquérito por entrevista

Para Bogdan & Biklen (1994:134), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Trata-se de uma conversa em que o investigador faz as perguntas e o(s) sujeito(s) da investigação responde(m), podendo, eventualmente, expressar livremente as suas opiniões.

A entrevista pode ser de três tipos, (i) entrevista não estruturada - quando as questões são muito abertas; (ii) entrevista semiestruturada (ou semidirigidas)- quando as questões são relativamente abertas e (iii) entrevista - estruturada, quando as questões são fechadas e não permitem margem para o entrevistado contar sua história em termos pessoais.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir "a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas" (Bogdan & Biklen (1994:134).

No nosso estudo optámos pelo recurso à entrevista de tipo semiestruturado por se tratar de um tipo de entrevista em que o “entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (*idem*: 135).

Consideramos que o recurso à entrevistas pode favorecer a compreensão da realidade, ajudando a esclarecer aspectos mais complexos que a configuram.

5.5.2. O inquérito por questionário

Outro instrumento de recolha de dados utilizado em nosso estudo foi o questionário. Este instrumento consiste numa “série ordenada de perguntas que visam recolher informações sobre situações de vida dos sujeitos investigados ou sobre suas opiniões referentes à temática investigada” (Marconi & Lakatos, 2008:86).

Permitir a aplicação ao mesmo tempo a um grande número de indivíduos e, portanto, economizar tempo, além de obter respostas que materialmente seriam inacessíveis, são vantagens da aplicação do questionário, mencionadas por Marconi & Lakatos (*idem*: 86-87).

Uma limitação do recurso a este instrumento de recolha de dados é não permitir o aprofundamento de algumas questões. Por isso, deve ser sempre utilizado com a aplicação de outros instrumentos, como fizemos na nossa investigação.

Um cuidado sugerido por Marconi & Lakatos (*idem*: 88) ao utilizar este instrumento de pesquisa é o de, depois de estar redigido, ser testado antes de sua utilização definitiva.

5.5.3. A análise documental

A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação, podendo ser utilizada quer para complementar as informações recolhidas, quer como técnica exclusiva de recolha dos dados.

No nosso caso, as análises das Diretrizes curriculares da EJA, dos 20 Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Federal e da Proposta de Formação Contínua da SEMEC/ETEJA de Belém tiveram por objetivo complementar os restantes dados colhidos no sentido de seu enriquecimento e/ou aprofundamento.

5.5.4. A observação participante

A recolha de dados numa investigação pode ser realizada através de diversas técnicas. A observação direta da realidade estudada é uma das técnicas privilegiadas desta recolha.

As informações sobre determinados aspectos da realidade, pelo uso da observação, são obtidas através dos sentidos, não se reduzindo, no entanto, a ver e a ouvir, mas

também a examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (Marconi & Lakatos, 2008:76).

Como qualquer procedimento de recolha de dados, a observação apresenta vantagens e limitações.

Como vantagens desta técnica, Marconi & Lakatos (*idem*: 76) destacam: (i)possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; (ii) exige menos do observador do que as outras técnicas; (iii) permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; (iv) depende menos da introspecção ou da reflexão e (v) permite a evidência de dados ou não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

No que se referem às limitações da observação, os referidos autores (*idem*: 77) enaltecem os seguintes aspetos:

- tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador;
- a ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato;
- fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador;
- a duração dos acontecimentos é variável: tanto pode ser rápida como demorada;
- vários aspectos da vida particular podem não ser acessíveis ao pesquisador.

De acordo com as circunstâncias em que ocorre, a observação pode assumir várias modalidades. Segundo Ander-Egg (1978, citado por Marconi e Lakatos, 2008:77) a assunção dessas modalidades:

- 1- Depende dos meios utilizados, podendo ser não estruturada ou estruturada;
- 2 - Depende da participação do observador, podendo ser não participante ou participante;
- 3 - Depende do número de observações, podendo ser individual ou coletiva;
- 4 – Depende do lugar onde se realiza, podendo ser efetuada na vida real ou efetuada em laboratório (Marconi & Lakatos, 2008: 77).

Para Bogdan & Biklen (1994:90) a observação participante, no estudo de caso, é a melhor técnica de recolha de dados. No nosso estudo optámos pela observação participante, na qual o investigador assume um papel privilegiado, sendo ao mesmo tempo, participante e observador dos cenários e das atividades/ações que pretende estudar. Nosso envolvimento na CoP estudada foi fundamental para que vivenciássemos

as atividades do grupo e recolhêssemos dados que de outra forma não seria possível e mais do que isso me garantiram aprendizagens que me marcaram e me transformaram como pessoa e como profissional, corroborando as ideias de Larossa (2003: 7), quando afirma que “a experiência é aquilo que me acontece e ao acontecer me forma ou me transforma, me constitui, me faz ser o que sou e como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Enquanto professores e formadores engajados na CoP enquanto pesquisadora, ensinamos e aprendemos, em parceria, e produzimos sentidos sobre as práticas pedagógicas que desenvolvemos.

5.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Consideramos que a análise dos dados recolhidos é o momento essencial de qualquer investigação. Trata-se do confronto entre os objetivos pretendidos e os objetivos alcançados no percurso da investigação e depende, essencialmente, da forma como o investigador analisa e interpreta os dados que recolheu. Como referem Bogdan & Biklen (1994:205):

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou.

Esta etapa, que culmina com a apresentação das conclusões do estudo, é o momento de dar sentido aos dados recolhidos, movendo-se mais profundamente na compreensão dos mesmos, do que eles representam, interpretando-os e explorando-os. Envolve as seguintes etapas: “(i) o trabalho com os dados; (ii) a sua organização; (iii) divisão em unidades manipuláveis; (iv) síntese dos dados; (v) procura de padrões; (vi) descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e, (vii) a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (*idem*: 205).

É, portanto, uma etapa da investigação que exige a capacidade de reflexão de cada investigador sobre o conjunto de dados recolhidos no decurso da investigação, de modo a possibilitar a interpretação e a compreensão da realidade estudada.

5.6.1. A análise de conteúdo como opção de interpretação dos dados

Tomando em consideração os passos propostos para viabilizar o processo de análise, os dados recolhidos no nosso estudo foram objecto de uma análise de conteúdo,

isto é, foram organizados e transformados em unidades manipuláveis, codificadas e, posteriormente, classificadas em categorias de análise, para serem mais facilmente estudados a partir das suas semelhanças e diferenças e dos sentidos subjacentes aos discursos dos sujeitos que os produziram.

Sendo uma das técnicas mais utilizadas na análise dos dados da investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, no campo da educação, a análise de conteúdo, para Bardin (1995: 42), é definida como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas como qualitativas, de acordo com Bardin (1995), mas com aplicações diferentes. No primeiro caso, o que importa é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, ao passo que, na pesquisa qualitativa, o que importa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado segmento de mensagens.

O que a análise de conteúdo visa “é justamente uma série de significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados” (Caregnato & Mutti, 2005: 684). No caso da análise de conteúdo ser difícil estabelecer comparações entre os dados não classificados, uma vez que se constituem numa soma muito grande de informações, necessita-se lançar mão desses procedimentos, no sentido de reduzi-los” (Goode & Hatt, 1969, citados por Marconi & Lakatos, 2008:151).

No caso específico do nosso estudo utilizámos, além da análise de conteúdo, procedimentos estatísticos para tratamento dos dados obtidos através da aplicação de questionários. Para o efeito, utilizámos a comparação de frequência, através da percentagem, que “ajuda a dar forma numérica às características qualitativas e reduzem duas distribuições por frequência a uma base comum, simplificando muito a comparação” (*Idem*: 178).

Para facilitar a leitura dos resultados, resumimos os dados obtidos em gráficos. Ao dispor os dados obtidos em gráficos, a fim de evidenciar aspectos visuais destes dados, tencionamos permitir a visualização e compreensão clara dos aspectos destacados e analisá-los. Consideramos que a importância dos dados não está neles mas nas respostas

que podem proporcionar às investigações. Representar os resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno (*idem*: 24).

5.6.2. A construção das categorias de análises dos dados

Como uma das fases da análise de conteúdo, a construção de categorias consiste em “dividir os dados em categorias ou classes, com alguma característica comum, que ajude na análise posterior destes dados” (Marconi & Lakatos, *idem*: 135). Trata-se, portanto, da busca de similaridades e convergências entre os dados para agrupá-los e, assim, facilitar a sua análise.

Os modelos de estabelecimento de categorias podem ser do tipo aberto, fechado ou misto, dependendo do momento em que são definidas na investigação. Quando são definidas *a priori*, diz-se que o modelo é fechado; se definidas no decorrer do estudo, o modelo de definição é dito aberto e o modelo é misto quando as categorias são definidas no início, mas sofrem alterações em virtude dos dados obtidos. No caso do nosso estudo, as categorias emergiram dos dados que recolhemos, num modelo misto. Trata-se, por isso, de categorias emergentes.

O enfoque do percurso investigativo que definimos centrou-se na prática docente no ensino da EJA, a partir dos pontos de vista dos alunos e professores. Inicialmente, a fim de compreendermos a configuração das aulas da EJA numa escola na qual os professores não participam de qualquer programa de formação contínua, definimos como categorias de análise dos relatos os seguintes aspetos: (i) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios do trabalho na modalidade EJA.

Na segunda etapa de análise dos dados recolhidos, em que tínhamos como finalidade compreender a configuração das aulas na modalidade EJA após a participação dos professores no programa de formação contínua ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, optámos por estabelecer as 03 categorias de análise: (i) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios e possibilidades da participação na CoP.

A definição das categorias de análise, como já referido, “é uma tarefa destinada a reduzir a complexidade do objeto de estudo e atribuir-lhe sentido” (Morgado, 2012:109). As nossas categorias, como já referido, foram definidas *a priori* e também emergiram dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações desenvolvidas no decorrer do estudo.

5.7. A credibilidade do estudo

As mudanças contínuas nos contextos e nas situações de ensino, a complexidade do fenômeno educacional, a importância dos significados a ele atribuídos pelos sujeitos nele envolvidos e outros aspectos relevantes na pesquisa educacional implicam que consideremos que as generalizações extraídas de constatações de pesquisa nunca passam de tentativas, sujeitas a constantes revisões. Nessa perspectiva, “a validade de uma investigação só pode ter sentido dentro de determinado contexto, muito embora seja fundamental que todo investigador se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo, qualitativo ou misto” (Coutinho, 2008:5).

Dentre as estratégias para que possamos obter, como resultado final, um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno, tornando mais válida e fiável a investigação, Creswell (1998, citado por Onwuegbuzie & Leech, 2002:379-380) destaca que os pesquisadores quantitativos ou qualitativos podem recorrer às diversas técnicas, tais como:

Triangulação, engajamento prolongado, observação persistente, auditoria, verificação dos membros, ponderação das evidências, a verificação de representatividade das fontes de dados, verificando se há efeitos do pesquisador, fazendo contrastes e comparações, verificando o significado de pessoas de fora, usando casos extremos, descartando as relações espúrias, replicando um achado, avaliando explicações rivais, procurando evidências negativas, obtendo o feedback dos informantes e de seus pares, esclarecendo o viés do pesquisador e realizando uma descrição densa.

No nosso estudo, utilizámos diversos procedimentos numa procura criteriosa de validação dos dados recolhidos, a saber: (i) a utilização de relatos de professores, estudantes e coordenadores pedagógicos; (ii) a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados; (iii) a apresentação tanto de dados numéricos (quantitativos) quanto de dados descritivos (qualitativos); (iv) a realização de observação participante prolongada do grupo pesquisado; e (v) a utilização de “members checking”.

Ao combinarmos mais de um ponto de vista e mais de uma fonte de dados, além de mais de uma forma de apresentação dos dados, bem como um prolongado contato com o grupo investigado, tivemos como objetivo maximizar a validade interna e externa de nossa investigação.

Tivemos ainda o cuidado de resguardar o sigilo e a voluntariedade dos sujeitos dos dados recolhidos, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre (TCL) antes de quaisquer recolha de dados e ainda a garantia de que os sujeitos e o *locus* do estudo não seriam expostos e, portanto, as identificações dos mesmos seriam fictícios e absolutamente sigilosos.

Além dos aspetos referidos, procedemos a uma triangulação dos dados, o que confere validade e credibilidade ao estudo realiza

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos. Inicialmente analisamos a configuração das aulas da EJA numa escola pública da rede estadual em que os professores, por contingências várias e totalmente alheias à nossa investigação, não participam na CoP. Nesta primeira etapa procuramos compreender a configuração das aulas dos professores que não frequentavam qualquer programa de formação contínua a partir de três categorias que nortearam os nossos processos de análise: a) a selecção e desenvolvimento dos conteúdos; b) a avaliação das aprendizagens; e c) os desafios do trabalho na modalidade EJA.

Posteriormente, analisamos a configuração das aulas da EJA após a participação dos professores da EJA numa CoP. Nesta segunda etapa tínhamos por objetivo compreender a configuração das aulas dos professores participantes de uma CoP no tocante à: a) selecção e o desenvolvimento dos conteúdos; b) avaliação das aprendizagens; e c) desafios e possibilidades da participação na CoP.

Nesta perspectiva, tendo como base as questões norteadoras de nosso estudo apresentaremos as principais constatações, reflexões, inquietações e desafios suscitados no decurso da nossa investigação.

6.1. A configuração das aulas da EJA antes dos professores participarem numa CoP

Nesta secção analisamos os dados recolhidos na primeira etapa da investigação, relativos à configuração das aulas desenvolvidas nesta modalidade de ensino **antes** da participação dos professores numa Comunidade de Prática. Importa ressaltar que nos valemos do uso do recurso às entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) professores da modalidade EJA de uma escola pública de Belém do Pará, que não participavam de experiências de formação contínua e com 30 estudantes desta mesma escola.

Tendo como objetivo compreender, nesta primeira etapa da recolha de dados, como se configuram as práticas docentes **antes** de os docentes se inserirem e participarem num processo de formação contínua, partimos do princípio de que os professores e os estudantes da EJA são capazes de produzir conhecimentos, pois possuem ideias, percepções e concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, independentemente dos limites e possibilidades do ensino em que se encontram inseridos.

Mas porque é que optámos por escutar as vozes de estudantes e de professores da EJA sobre o ensino nesta modalidade educativa?

Já em 2008, numa investigação desenvolvida por nós, na qual os relatos dos estudantes serviram de base à compreensão do ensino de ciências, defendíamos que “considerar que os alunos possuem ideias, percepções e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, fruto das experiências que vivenciam no quotidiano escolar, é entendê-los como sujeitos socioculturais e também como elementos importantes da ação docente” (Vieira, 2008: 44).

A renovação da prática docente exige que escutemos as vozes de todos os seus protagonistas, uma vez que nas ações pedagógicas não se pode ignorar o que os distintos agentes pensam e sabem. Nesse sentido, a análise dos relatos dos estudantes e dos professores da EJA poderá contribuir para a compreensão dos desafios e das possibilidades das suas práticas de ensino, podendo servir de ponto de partida para o redimensionamento tanto das suas concepções como das práticas curriculares.

Importa mais uma vez referir que entrevistámos 02 alunos de cada uma das 15 turmas da EJA que funcionam numa escola pública de Belém do Pará, totalizando 30 estudantes e também 10 professores da referida escola, prevalecendo nesta seleção o critério da disponibilidade em participar na entrevista. Interessou-nos, sobretudo analisar as práticas docentes no ensino da EJA, a partir dos pontos de vista dos seus protagonistas - professores e alunos- tendo norteado os relatos pelos seguintes aspetos: (i) seleção e desenvolvimento dos conteúdos, (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios e possibilidades das aulas na EJA.

A problemática da EJA representada, sobretudo, pelos elevados índices de abandono escolar e de reprovação dos estudantes que procuram através desta modalidade superar a exclusão social e melhorar as suas condições de vida e de trabalho, leva-nos a refletir sobre o paradigma de ensino-aprendizagem-avaliação que tem prevalecido na maioria das escolas e reforça a necessidade de mudar tal paradigma. Como lembra Freire (1997), a “educação é um ato de conhecimento que desafia o educando a aventurar-se no exercício, de não só falar da mudança do mundo, mas de comprometer-se com ela.” Isto significa priorizar as questões do quotidiano vividas pelos estudantes da EJA e ir para além dessas questões, transcendendo-as.

Reforçando este ponto de vista, Gadotti (2010) considera que as experiências inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos

devem orientar-se por uma perspectiva epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito pela cultura dos sujeitos.

Por isso, procurámos compreender como se configuram as aulas na modalidade da EJA, **antes** da participação dos professores numa CoP, tendo levantado as seguintes questões como elementos norteadores desse processo:

- Que conteúdos são trabalhados?
- Quais as metodologias de ensino utilizadas nas aulas?
- Qual o papel dos alunos da EJA nas aulas?
- Como se processa a avaliação do processo de ensino- aprendizagem?
- Quais os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas?
- Que mudanças os estudantes e os professores gostariam de ver nas aulas?
- Que paradigma(s) norteia(m) as suas práticas?
- Quais as contribuições e alternativas possíveis para melhorar o ensino nesta área?

Ouvir o que os estudantes e os professores têm a dizer sobre o ensino que se desenvolve na EJA parece-nos ser um ponto de partida aceitável para a melhoria das práticas nesta modalidade de ensino. Neste sentido, as análises das narrativas dos professores e dos estudantes, que a seguir se apresentam, podem apontar pistas para o trabalho docente na EJA, colocando desafios às escolas que oferecem esta modalidade de ensino, bem como aos professores que aí exercem funções.

6.1.1. Selecção e desenvolvimento dos conteúdos

Inicialmente, procurámos saber quem selecciona os conteúdos trabalhados nas aulas e em que perspectiva(s) teórico-metodológicas se enquadra(m) o desenvolvimento desses conteúdos. Os dados revelam que a selecção dos conteúdos é decidida exclusivamente pelos docentes, tendo como base a proposta oficial da Secretaria de Educação, bem como os conteúdos exigidos nos exames de acesso ao ensino superior. Não detetámos qualquer participação dos estudantes, embora se afirme que os conteúdos são atuais e consideram as suas necessidades e interesses, como evidenciam os relatos de alguns professores que a seguir se transcrevem:

Escolho os conteúdos para lecionar na EJA de acordo com a necessidade dos alunos, conteúdos atuais que despertem o interesse dos alunos (P2).

Levo em conta a proposta oficial e a bibliografia utilizada. Os professores em conjunto decidem sobre os conteúdos das etapas (P3).

Sigo a diretriz básica da Secretaria de Educação, porém realizo alguns incrementos utilizando temas atuais, através do uso de livros e revistas com questões exigidas nos exames oficiais (P4).

Eu trabalho com os assuntos mais relevantes, que podem cair em provas de concursos (vestibular, ENEM) e que estejam mais presentes em nosso dia a dia. Geralmente são os professores da disciplina que escolhem o que será trabalhado, mas sempre usando como base a proposta de conteúdo oficial, que encontramos disponível no site da Secretaria de Educação do Estado (P7).

A propósito da seleção dos conteúdos trabalhados nas aulas, os relatos dos estudantes corroboram o facto dessa escolha ser decidida exclusivamente pelos docentes, sem qualquer participação sua. Para os estudantes, muitos dos conteúdos seleccionados pelos professores, ao contrário do que estes afirmam nos seus relatos, não têm **em consideração as suas necessidades e interesses**, nem os seus ritmos de trabalho:

Alguns assuntos são bons, outros sem sentido. Não podemos propor, é o que o professor traz que vale. A gente só está esperando ele trazer. (A1)

Eles já trazem os assuntos prontos e passam para a gente, não escolhemos nada. Os assuntos de português não acho legal. (A2)

Infelizmente não podemos optar pelos conteúdos, o professor já vem com a matéria e temos que fazer o que o professor pede. Infelizmente muitas vezes o ensino deixa muito a desejar. (...) A gente não consegue aprender o suficiente para fazer o vestibular e a gente tem que ir buscar fora. (A3)

Atualmente, devido ao avanço notável dos meios de comunicação, o que contribuiu para alterar substancialmente o papel da escola e a função do professor, os conteúdos escolares passam a ser vistos não como um fim em si mesmos, mas como instrumentos científicos e sociais para a formação de cidadãos aptos para tomarem decisões sobre o mundo em que vivem.

Assim, os desafios colocados aos professores e às escolas em que funciona a EJA exigem a construção colaborativa de um currículo capaz de responder aos anseios dos professores e dos estudantes, no sentido de os preparar para a realidade em que vivem, isto é, um currículo que “sem ignorar a importância dos conteúdos a trabalhar nas aulas,

reconheça as diferentes trajetórias de vida dos estudantes, seja compatível com a heterogeneidade que caracteriza a generalidade das turmas na EJA, estimule o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem diversificadas e flexíveis e recorra a distintas modalidades e instrumentos de avaliação” (Vieira & Morgado, 2012).

Os atores que participam no desenvolvimento deste currículo, em particular os estudantes e os professores, ressignificam as suas experiências a partir das redes de *poderes, saberes e fazeres* das quais participam (Macedo *et al* 2004), um processo que tem a ver com a formação de pessoas autônomas, capacitadas e interventivas.

Embora o tema da autonomia inspire a maioria dos debates dos educadores, sendo reconhecida como princípio constitutivo da qualidade do ensino em todos os níveis, o exercício da autonomia e da liberdade dos estudantes fica quase sempre confinado ao nível do discurso. Sem dúvida que a tomada de decisões sobre os conteúdos relevantes a ser trabalhados nas aulas poderia, e deveria, ser partilhada. Como formar cidadãos críticos e participativos sem oferecer-lhes oportunidades de tanto de participar, decidir, como de desenvolver o seu pensamento crítico e de fazerem criteriosamente as suas escolhas? A este respeito Sá (2005: 3) afiança que:

O exercício da autonomia não será proporcionado apenas com a oferta de conteúdos, e sim “[...] pela prática de uma vida académica autónoma, viabilizada pela abertura a novas possibilidades, pelo desenvolvimento de metodologias próprias de articulação advindas de diferentes espaços de aprendizagem, pela constante atualização dessas referências”.

No tocante ao desenvolvimento metodológico dos conteúdos nas aulas, os discursos dos professores permitem-nos inferir que os estudantes têm a oportunidade de se posicionarem, fazendo perguntas e partilhando experiências em relação às temáticas em análise, embora a perspectiva de trabalho dominante se circunscreva à transmissão e/ou exposição dos assuntos pelo professor:

Os alunos assistem à explicação, anotam esquemas e interagem com perguntas relacionadas aos temas trabalhados, citando experiências vividas por eles sobre a temática (P1).

Normalmente utilizo o quadro para passar o conteúdo que não está no livro didático ou que foi proposto no planeamento; depois explico a matéria e passo o exercício (P3).

Os alunos discutem entre si os exercícios sobre os assuntos abordados em sala. Acredito que os conteúdos devam ser aplicados de maneira clara e objetiva, atendendo as perspectivas que os alunos almejam (P7).

O trabalho em grupo, fundamental para possibilitar a discussão das ideias por parte dos alunos e a melhoria da qualidade de suas aprendizagens, é referido como um procedimento de ensino muito utilizado pelos professores na EJA, embora num dos extratos se reconheça que tal procedimento de ensino é um facto irrelevante e apenas necessário para colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos:

Por causa de os alunos apresentarem muitas dificuldades de leitura e escrita, utilizo muitos trabalhos em grupo para incentivar a troca de conhecimentos entre eles, para que percam a timidez, a insegurança e assim diminuam as dificuldades (P5).

Crio um ambiente alfabetizador, utilizo técnicas como o trabalho em grupo em que há troca de informações entre os mais experientes e os menos experientes (P6).

No mínimo, consideramos estranho justificar o recurso ao trabalho de grupo apenas para sanar dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, desvalorizando o potencial dessa estratégia de ensino na construção de conhecimento pelos estudantes. Importa, por isso, colocar a seguinte questão: Se os alunos não apresentassem dificuldades, os professores não recorreriam ao trabalho de grupo?

As opiniões dos estudantes, que a seguir se apresentam, demonstram que há pouca participação dos alunos nas aulas, enfatizando o papel do professor como expositor /transmissor dos conteúdos, embora algumas descrições apontem para uma certa mudança nas práticas em algumas aulas.

Os professores falam muito e a gente acaba sem entender nada. Eles escrevem no quadro e passam trabalho, alguns trabalham com textos, leem com a gente (A4).

A metodologia que geralmente usam, não são todos, é de interação professor- aluno, fazendo com que a matéria não fique chata, se torne especial. Fazem com que a gente aprenda mais e não apenas decore uma matéria (...) (A5).

Os professores geralmente dão aulas explicando; alguns explicam bem e devagar pra gente aprender; outros explicam rapidamente e a gente não entende nada (A6).

Os professores são bem exigentes. Exigem que a gente fale, que participe nas aulas; eles fazem perguntas, eles ficam esperando as nossas respostas, eles querem que a gente leia os textos. Eu acho isso muito importante porque a gente vai perdendo a vergonha. A maioria das vezes eles vão explicando as apostilas (os textos), outros passam assuntos no quadro e vão explicando (A7).

O professor de Artes dá uma aula diferente. Leva a gente para a sala de vídeo. Os outros dão aula normal, passam apostila, leem e explicam, às vezes perguntam para os alunos (A8).

Ainda que seja visível uma tênue alteração em relação ao papel dos estudantes da EJA nas aulas, procurando introduzir uma dinâmica um pouco mais ativa, em que além de “assistir à explicação” os alunos interajam entre si, questionando e partilhando as suas experiências, a verdade é que os conteúdos e a condução das aulas continuam a ser decididas pelo professor. Embora os estudantes tenham oportunidade de se posicionar, fazendo perguntas e partilhando experiências em relação às temáticas em análise, os dados recolhidos demonstram que o professor continua a ser reconhecido como o único que sabe, o responsável pela seleção e também pela exposição dos conteúdos, relegando para um nível secundário o papel dos estudantes.

Nesta ordem de ideias, os estudantes têm um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem, participam pouco e são vistos como espectadores do processo de ensino, centrado na atividade do professor. As práticas mencionadas inscrevem-se num paradigma mais tradicional de ensino, que tem como centro o professor, cabendo-lhe o controlo de todas as decisões relativas às práticas pedagógicas e aos alunos.

Neste caso, a função docente é transmitir conhecimento *per se*, descontextualizado do meio, alheado da inserção social e das experiências dos estudantes, sem qualquer interligação com as questões vivenciadas pelos alunos. A aula expositiva é a única forma de transmissão de conteúdos acabados, fechados em si mesmos, para serem automaticamente repetidos ou devolvidos num momento da avaliação posterior.

Os novos desafios que hoje se colocam às instituições educativas e à docência, bem como as tarefas de planificar, seleccionar metodologias, construir instrumentos de avaliação e gerir a sala de aula, exigem dos professores o domínio de competências e de saberes pedagógicos cada vez mais complexos, que não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos. Além disso, requerem que os professores sejam capazes de “reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos, flexibilizar os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo” (Silva, 2008: 13).

O professor deveria abandonar ou pelo menos minimizar o seu papel de transmissor de conteúdos tidos como verdadeiros e assumir o papel de mediador, ajudando os alunos a ampliarem e a aprofundarem os conhecimentos existentes para adquirirem

conhecimentos novos. Como afirmam Moraes & Mancuso (2006: 19), “o transmitir se transforma em mediar e problematizar. O professor precisa saber desafiar os conhecimentos dos alunos e ajudar a reconstruí-los”.

A persistência de um paradigma mais tradicional de ensino, para fundar a prática docente na EJA, está relacionada com o facto de muitos professores terem tido a sua formação científica e pedagógica baseada no modelo do ensino tradicional, obsoleto e ultrapassado. A imagem dos professores como “transmissores de conhecimento,” transportada em termos reprodutivistas ambientais do modelo operacional dos seus pares, das próprias trajetórias como estudantes ou como professores, marcadas pelo predomínio de um modelo mais instrumental de ensino - aprendizagem aponta para a necessidade de uma outra/nova formação, no sentido de, como defende Arroyo (2006) “quebrar tal imagem”.

Os relatos indicam, ainda, que as aulas contribuem para reduzir o interesse e para a falta de motivação por parte dos estudantes, que começam a questionar a mudança das aulas e a exigir um papel mais ativo e mais participativo, como demonstram os extratos que a seguir se transcrevem:

(...) A gente só ouve e copia o que tem que copiar só isso (A1).

Às vezes apresentamos trabalhos, discutimos na aula, pedimos para o professor passar trabalho para ajudar na avaliação e eles passam. Eu venho e procuro prestar atenção (A3).

Eu pergunto bastante. Se não perguntar não vou saber. Gosto muito de apresentar seminário, pois é uma forma de eu mostrar os meus conhecimentos. Faz com que eu me inspire mais (...). Geralmente tem trabalho em grupo, de duas ou mais pessoas (A5).

Alguns só assistem porque têm que assistir, ficam só ouvindo. Na hora em que os alunos fazem perguntas alguns professores fazem cara feia (...) (A7).

Em algumas matérias nós podemos participar em grupo. Mas, na maioria das matérias, é mais difícil a gente participar, só ficamos ouvindo, cada um por si mesmo (A11).

O contexto atual exige uma mudança nos modos de conceber e praticar o ensino e a aprendizagem, o que implica a adoção de uma nova visão de aluno, bem como da sua interação com o professor e com os outros estudantes, sendo necessário reconhecer a sua responsabilidade na construção/reconstrução do conhecimento. Da posição de receptor e

reprodutor de informações e conhecimentos, o estudante passa a ser reconhecido como sujeito autônomo e criativo, devendo apropriar-se de novas formas de pensar, de agir e de sentir. Dito de outra forma, o estudante passa a ser reconhecido como o principal sujeito dos processos de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, o trabalho discente consistia em executar prescrições que lhe eram fixadas por autoridades exteriores, recebendo os conteúdos e reproduzindo-os o mais fielmente possível, a fim de demonstrar a sua captação. Daí as elevadas taxas de insucesso e o número de abandonos existentes, uma situação que se continua ainda a se verificar nesta modalidade de ensino.

Concordamos com Vasconcelos (2005:62) quando salienta que:

A primeira grande preocupação do educador que deseja favorecer a construção do conhecimento pelo aluno é dar significado aos conteúdos a ser desenvolvidos, condição para a mobilização para o conhecimento.

Um ensino centrado no professor, assumindo um carácter transmissivo, desligado das necessidades, dos interesses e dos contextos em que vivem e trabalham os alunos, carece de uma interligação entre os assuntos que se debatem na escola e os saberes que os alunos já possuem, bem como com as suas histórias de vida. Percebe-se, na narrativa de apenas um professor, uma constante preocupação em articular os conteúdos com as vivências e os saberes dos alunos.

Ora, um ensino organizado da forma que acabámos de descrever mais atrás, não se preocupa, como defendem Morgado & Mendes (2012:34), em trabalhar os conteúdos curriculares “de modo integrado e de forma a aproximá-los das vivências dos alunos, tornando-os mais familiares e mais compreensíveis”. Para reverter tal situação, consideram os autores (*idem*: 40), que é necessário contextualizar o currículo, isto é, desenvolvê-lo de forma a “relacionar os processos de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares com as realidades sociais e culturais dos alunos, os seus saberes prévios e estilos cognitivos”. Só assim será possível aos alunos conferirem sentido e significado ao que aprendem na escola e recorrer a essas aprendizagens para resolver os problemas com que se deparam no seu dia a dia.

Em idêntica linha de pensamento, Teixeira & Flores (2010:148) defendem que os docentes deviam reflectir “sobre questões ou temáticas que deveriam ser abordadas pelos (e com os) alunos, na escola, e, a partir desses grupos de trabalho, seria pertinente

conceber um plano de auscultação aos alunos e acompanhar a sua implementação”. Nesta ordem de ideias, implementar um currículo que faça sentido para os estudantes só é possível através da valorização das vozes desses estudantes e de suas necessidades e interesses.

O trabalho docente na EJA exige um olhar diferenciado sobre os estudantes que procuram nessa modalidade de ensino respostas para os seus anseios e necessidades. Cada jovem e cada adulto, cada homem e cada mulher que frequenta a EJA traz consigo uma experiência rica, uma história de vida, valores, crenças, interesses e necessidades que precisam de ser tomadas como ponto de partida para as aulas.

Ao aproximarem os conteúdos estudados da realidade vivida pelos alunos, os professores criam condições para que eles confirmem significado ao que aprendem na escola e, mais do que isso, considerem as suas experiências como um elemento fundamental para a sua aprendizagem.

Assim, juntos, professores e estudantes, devem assumir-se como protagonistas de um currículo que lhes permita compreender o mundo em que vivem e que, por isso, se torna pleno de significado.

6.1.2. Avaliação na modalidade EJA

No tocante à avaliação, os depoimentos que recolhemos apontam para uma diversificação de procedimentos avaliativos e sinalizam o recurso à avaliação como um processo de acompanhamento dos estudantes, embora tenhamos constatado que se enfatizam as classificações, que expressam, essencialmente, o somatório das atividades avaliadas.

Avalio continuamente, através das atividades desenvolvidas em classe, da frequência, da participação em sala de aula e das atividades desenvolvidas na escola, além das avaliações bimestrais, que ao final são somadas para dar a nota geral do aluno. A utilização de todos esses critérios torna-se proveitoso, pois não vou avaliar o aluno apenas segundo um critério, como no caso de usar apenas a nota da prova bimestral, mas levo em consideração um conjunto de habilidades e atitudes (P1).

Avalio os trabalhos em sala vistoriando os exercícios e os trabalhos para casa. As avaliações são proveitosas, pois os trabalhos somados dão uma amostra do desempenho dos alunos. Na prova estes são reavaliados com os conteúdos dos trabalhos (P3).

Avalio a participação e a frequência, através de trabalhos, provas e simulados (P4).

Avaliar é muito mais que atribuir classificações e do que utilizar instrumentos diversificados. Envolve uma supervisão do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva que permite redimensionar a ação docente com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes, assumindo, assim, um papel importante no processo educativo.

As opiniões dos estudantes da EJA relativamente à avaliação das/nas aulas apontam para uma avaliação de cariz mais sumativo, onde predomina o teste no final do bimestre, em detrimento de uma avaliação formativa, contínua e preocupada com a aprendizagem e o progresso de cada aluno.

Os depoimentos dos estudantes sugerem a adoção de procedimentos de cariz mais qualitativo, valorizando os trabalhos realizados em grupo e a participação dos alunos nas aulas. Isto decorre, principalmente, do facto de a “prova” escrita de avaliação ainda predominar como instrumento avaliativo.

Tem um professor que passa uma prova valendo 10, quem tirar nota vermelha, tirou. Ele não está nem aí (A2).

A avaliação depende da matéria. A maioria faz trabalho para ajudar a gente, avaliam a frequência, os trabalhos feitos durante as aulas. Eu acho boa a avaliação (A7).

Alguns professores avaliam as atividades que a gente faz, outros não. A de Biologia avalia todas as atividades, tudo conta para ela. Outros passam atividades, mas não avaliam, não consideram a participação nas aulas, a assiduidade dos alunos (A11).

A maioria dos professores passa trabalho valendo uma pontuação para ajudar com a nota da prova. Se a prova vale sete tem os outros trabalhos para somar (...) (A12).

Perante as dificuldades com que hoje se deparam as escolas e os professores, nomeadamente na melhoria da qualidade da educação, em nosso entender, a avaliação deve ser uma prática quotidiana estimulando a reflexão e a investigação, elementos essenciais nos processos de ensino- aprendizagem. A avaliação assume, assim, um papel importante no processo educativo.

No entanto, em muitos casos, a avaliação tem sido baseada no autoritarismo, na seletividade e na fragmentação do conhecimento e da aprendizagem, procurando, sobretudo *medir* a quantidade e a exatidão das informações que o aluno consegue reter e reproduzir. Nesse sentido, a avaliação é realizada através de provas, exames, chamadas

orais e exercícios que evidenciam a exatidão da reprodução da informação, sem ter em consideração a compreensão por parte dos alunos e os aspectos qualitativos das informações, bem como as relações cognitivas. Para Mizukami (1986: 14), quando isso acontece, a preocupação é “mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”.

A avaliação ainda está longe de ser tratada como uma forma de acompanhamento sistemático da aprendizagem do aluno, tal como defende Hoffmann (1993), ao referir que o professor tanto ajuda a superar as dificuldades dos alunos, ampliando as suas competências, como a melhorar a qualidade da sua prática de ensino. Assim, à luz do paradigma tradicional de ensino que continua a imperar, a avaliação é de carácter essencialmente sumativo e procura essencialmente medir a quantidade de informações e conhecimentos retidos pelos alunos.

Diante disso, consideramos urgente a mudança na forma de entender o aluno, bem como repensar os currículos, as práticas metodológicas e avaliativas utilizados nas aulas a fim de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, possibilitando novas formas de organização curricular e novas formas de atuação. Compreender, as histórias de vida dos sujeitos da EJA, captar os seus hábitos e as experiências que trazem, bem como suas necessidades constitui-se uma possibilidade de subsidiar a renovação das práticas curriculares, metodológicas e avaliativas na modalidade em estudo e de concretização das necessidades, exigências e interesses dos estudantes dessa área.

6.1.3. Desafios e possibilidades das aulas na EJA antes da participação dos professores numa CoP

Os discursos dos professores e dos estudantes evidenciam três tipos de desafios que enfrentam na EJA:

- (i) As dificuldades próprias dos estudantes (falta de conhecimentos de base dos estudantes, heterogeneidade nos seus níveis de conhecimento, falta de compromisso dos estudantes com sua aprendizagem e cansaço);
- (ii) As dificuldades relacionadas com as condições de trabalho na EJA (carga horária pequena de algumas disciplinas, sobrecarga de trabalho dos professores, problemas de infraestruturas físicas das escolas, além da falta de recursos mais modernos);

(iii) As dificuldades relacionadas com a falta de preparação dos professores (dificuldades para manter os estudantes motivados, para adequar os conteúdos às realidades dos estudantes da modalidade EJA e para recorrer a novas metodologias de ensino).

Esta síntese que apresentámos baseiam-se nas seguintes declarações:

Acredito que seja o nível de conhecimento dos alunos nas classes, que variam muito e por isso precisamos de nivelar esse conhecimento. E também com relação aos alunos que retomam os estudos depois de muitos anos fora da escola. A carga horária pequena também dificulta o processo de ensino aprendizagem, pois muitas vezes precisamos de priorizar alguns assuntos em detrimento de outros, principalmente na disciplina Biologia por ter um conteúdo programático muito extenso (P1).

É a pouca disposição ou talvez o pouco compromisso dos alunos com a escola e seu aprendizado, bem como as dificuldades por eles apresentadas com relação à leitura, escrita e interpretação, sem falar no cansaço dos alunos e dos professores (P7).

Manter os alunos sempre motivados; acompanhar a frequência das aulas; evasão escolar; propor sempre novas metodologias (P8).

Adequar o conteúdo ao público que geralmente ficou parado muito tempo e que fez as séries anteriores na forma de EJA e que por isso não tem uma boa base de conhecimentos. Isso dificulta o trabalho com os assuntos contidos no conteúdo programático da EJA (P4).

Documentários, vídeos e salas climatizadas melhorariam a tarefa dos professores e ajudariam muito os alunos na compreensão dos conteúdos (P3).

Indagados sobre o que mudariam nas aulas, a maioria dos estudantes entrevistados sugere mudanças relacionadas com as dinâmicas das aulas, exigindo maior interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, no seu entender uma via facilitadora da aprendizagem significativa defendida por Ausubel (1968 citado por Moreira & Masini, 2001:13).

O destaque dado à participação ativa dos alunos nas aulas reafirma a ideia de que a aprendizagem, para ser significativa, pressupõe a ação do aluno sobre o objeto a ser conhecido, valorizando-o como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Que os professores participassem mais com os alunos, poucos participam. Na marinha, falam de grau hierárquico. Aqui o grau hierárquico deles é muito acima da gente. Eles passam aquilo e a gente não pode dialogar... eles não dão espaço para a

gente opinar sobre as matérias e a gente só tem que absorver o que eles passam no quadro, as experiências que temos não contam nas aulas (A12).

Os professores têm que pedir aos alunos para tentarem explicar o trabalho, quase não ajudam a botar a cabeça a funcionar. Tinham que colocar textos para a gente fazer. Mudaria o trabalho de textos, com ditados–relâmpagos. Muitos professores ficam só na apostila.. Eles leem pra gente, tiram os exercícios. Só o que está na apostila. O legal seria a gente pensar um pouquinho e tirar da nossa cabeça. Não tem a coisa de a gente tirar da cabeça, fazer texto, redação. No vestibular, eu não vou fazer nada. Eu sei um pouquinho, porque na outra escola era isso que eles faziam. Botavam a gente para fazer um texto sobre o que estava acontecendo lá fora (A5).

Eu melhoraria a forma de o professor trabalhar, de ensinar através da pesquisa e do debate sobre os assuntos. O professor não faz perguntas, os alunos deveriam participar mais das aulas, pesquisar mais (A9).

Não mudaria muito, sugeriria que houvesse mais debate em sala, que os alunos se manifestassem a participar, dando o seu parecer e tirando qualquer dúvida com o professor (A6).

Enfatizando a relevância da pesquisa, da interação e do trabalho coletivo como elementos constitutivos da diferença nas aulas, os estudantes corroboram a ideia de que o sentido e os significados das aulas pressupõem a sua participação ativa, isto é, o seu envolvimento dinâmico e interativo com os colegas através da troca de ideias e do diálogo. Não podem ser esquecidas, portanto, as palavras de Demo (2006), quando afirma “que pesquisar é sempre dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro”.

Importa destacar o questionamento de dois estudantes em relação à melhoria das condições do ensino e da aprendizagem, sugerindo mudanças em aspectos tais como a valorização do trabalho docente e a melhoria das infraestruturas físicas da escola, vendo tais aspectos como importantes para o redimensionamento das aulas e do trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Deveria mudar muita coisa, principalmente o salário dos professores, porque eles ganham pouco e têm muita carga horária, eu mudaria isso. O professor da EJA só deveria trabalhar na EJA, ele viria com tranquilidade e creio que melhoraria muito, poderia passar um conteúdo mais adequado aos alunos. Em termos de estrutura deveria melhorar. Muitos colégios já não têm esse tipo de quadro, era pra ter uma sala mais adequada, com uma condição melhor, as carteiras deveriam ser mais confortáveis... O aluno já chega cansado e a estrutura não ajuda (A13).

Alguns professores trabalham o dia inteirinho e à noite já estão cansados, acho que não deveriam estar sobrecarregados de aulas. Há professores que no final do horário não aguentam mais dar aulas, a sua voz está cansada. Acho que os professores deveriam ser bem remunerados e trabalhar menos. Assim podiam passar melhor os seus conhecimentos. Eles trabalham muito e acabam por ganhar pouco (A3).

Nas discussões dos estudantes constata-se que os desafios enfrentados na EJA são enormes e exigem investimento não apenas na estrutura física das escolas e das salas de aula, mas também na valorização, no reconhecimento e na formação inicial e contínua dos professores que trabalham nesta modalidade de ensino. Infelizmente, a formação inicial tem deixado a desejar, tal como demonstrado nos estudos de Vieira & Morgado (2012) e de Soares (2008). Por outro lado, a formação contínua não tem atendido às necessidades enfrentadas pelos docentes, frustrando as suas expectativas. Urge, pois, repensar as práticas de formação inicial e contínua, tomando como ponto de partida os desafios da prática docente e, sobretudo, considerando os professores como sujeitos capazes de pensarem e decidirem sobre os rumos da sua formação.

6.2. A formação na CoP: avaliando as sessões de formação

Neste segmento de análise, analisaremos as sessões de formação na CoP, recorrendo para o efeito aos relatos dos participantes, obtidos através da aplicação de questionários a 45 deles, em cada uma das 04 sessões formativas, ocorridas entre fevereiro e abril do ano de 2014.

As sessões de formação tiveram como foco o Projeto de Intervenção denominado “Projeto Letramento na EJA na perspectiva dos gêneros textuais: uma proposta para as 1ª e 2ª totalidades”, que constituiu uma tentativa de a Equipa Técnica da EJA (ETEJA), que coordena o grupo de formação contínua de professores, de superar uma das mais importantes problemáticas da EJA/SEMEC/BELÉM, relacionada com as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes que a frequentam esta modalidade de ensino. Nesta ordem de ideias, no início do ano de 2014, houve uma primeira reunião de apresentação do Projeto para os coordenadores das escolas que trabalham nas 1ªs e 2ªs totalidades (correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental).

Depois da discussão do projeto com os coordenadores, passou-se à apresentação do mesmo, em quatro sessões, que decorreram no período de 25 de fevereiro a 04 de abril de

2014, para os professores regentes das 1^{as} e 2^{as} totalidades e para os professores de sala de leitura, sala de informática e biblioteca da rede municipal de ensino de Belém.

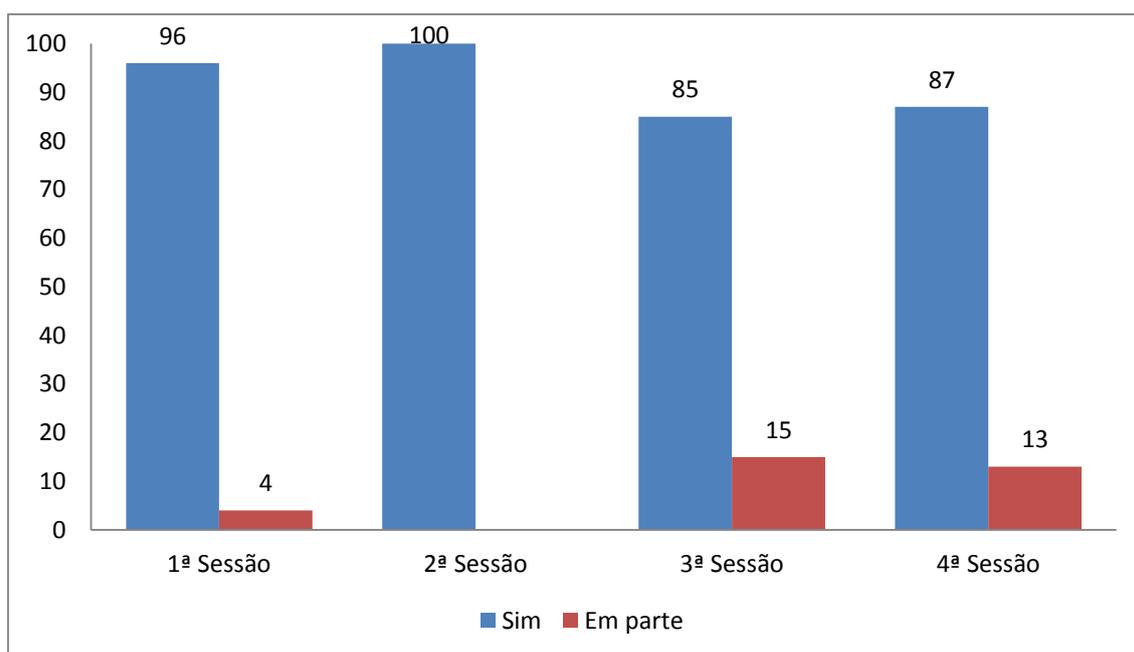
Essas sessões contaram com a participação média diária de 45 professores que trabalham na EJA. Na primeira sessão foram apresentadas e discutidas as bases teórico-metodológicas do Projeto. Na segunda sessão, foram analisados relatos de experiências de professores da própria rede municipal de ensino, sobre o Letramento a partir de gêneros textuais. A terceira sessão contou com a realização de oficinas sobre os diversos gêneros textuais, em pequenos grupos. Na quarta sessão, procedeu-se à simulação, em grupo, de uma sequência didática envolvendo um gênero textual da escolha do grupo.

O questionário de avaliação das sessões formativas foi respondido por cerca de 180 professores, que participaram nos quatro dias nas referidas sessões. A análise dos questionários revelou um alto índice de respostas positivas acerca dos aspectos avaliados, evidenciando que as referidas sessões, de um modo geral, foram consideradas satisfatórias relativamente à concretização dos seus objetivos e do atendimento às expectativas da grande maioria dos participantes.

Constatámos que, sobretudo nas sessões em que as metodologias de trabalho privilegiaram a participação em pequenos grupos e as trocas de experiências, bem como naquelas em que era solicitado que os grupos elaborassem um planejamento coletivo de uma sequência didática, recorrendo à aplicação dos conceitos e dos procedimentos estudados nas sessões anteriores, prevaleceram avaliações positivas.

Nos gráficos que se apresentam e comentam a seguir (gráficos 2 a 7), inserimos as respostas dos participantes às cinco questões de resposta fechada que constaram no questionário aplicado (anexo 10), relativas aos trabalhos práticos e às metodologias utilizadas nas sessões de formação, aos significados dos conteúdos abordados, à relação entre formadores e formados, ao atendimento das necessidades dos participantes e à utilização dos conteúdos na prática docente.

Gráfico 2: Adequação das metodologias nas sessões de formação



A análise do gráfico permite-nos constatar que, de um modo geral, as metodologias utilizadas nas sessões de formação foram consideradas adequadas pela grande maioria dos participantes, sendo a 2ª sessão a melhor avaliada pelos participantes. Os excertos seguintes reforçam a importância da metodologia utilizada nas sessões de formação:

Gostei da metodologia pois a maneira de expor o assunto em discussão foi clara e objetiva (P38).

A metodologia foi interessante, pois vai me auxiliar na minha ação pedagógica com os educandos (P124).

Gostei da metodologia desenvolvida na sequência didática (P127).

Ao avaliarem de forma positiva as metodologias utilizadas nas sessões de formação, os professores valorizam as descrições feitas pela formadora da prática diferenciada, desenvolvida na perspectiva do letramento e com o foco em gêneros textuais, facilitadora do avanço dos estudantes na área da leitura e da escrita. Neste sentido, revelam que as práticas formativas baseadas em relatos de práticas educativas inovadoras, permitindo aos professores a discussão, a avaliação e o redimensionamento das experiências vividas por si e pelos seus colegas, os ajudam a desenvolver como profissionais reflexivos, tal como referido por Day (2001:67):

A exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores

e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas actuais sobre o ensino e sobre o que é “ser-se” professor.

Por seu turno, Connely e Clandinin (1995:13) reiteram que:

A possibilidade de tomada de consciência reflexiva e de transformação é limitada quando se está sozinho. Os professores precisam de outros para se envolverem em conversas em que se podem contar histórias, reflectir nelas, ouvi-las de modo diferentes, recontá-las e revivê-las no espaço seguro e secreto da sala de aula.

Além de avaliarem a metodologia utilizada pela formadora, uma professora da rede municipal de ensino de Belém, que estuda e desenvolve uma prática formativa na modalidade EJA através do uso da sequência didática, tendo como foco os gêneros textuais, os professores puderam sugerir formas de melhorar as formações. Assim, os depoimentos seguintes expressam a opinião de alguns professores sobre o quê e o como melhorar as metodologias nas futuras sessões de formação:

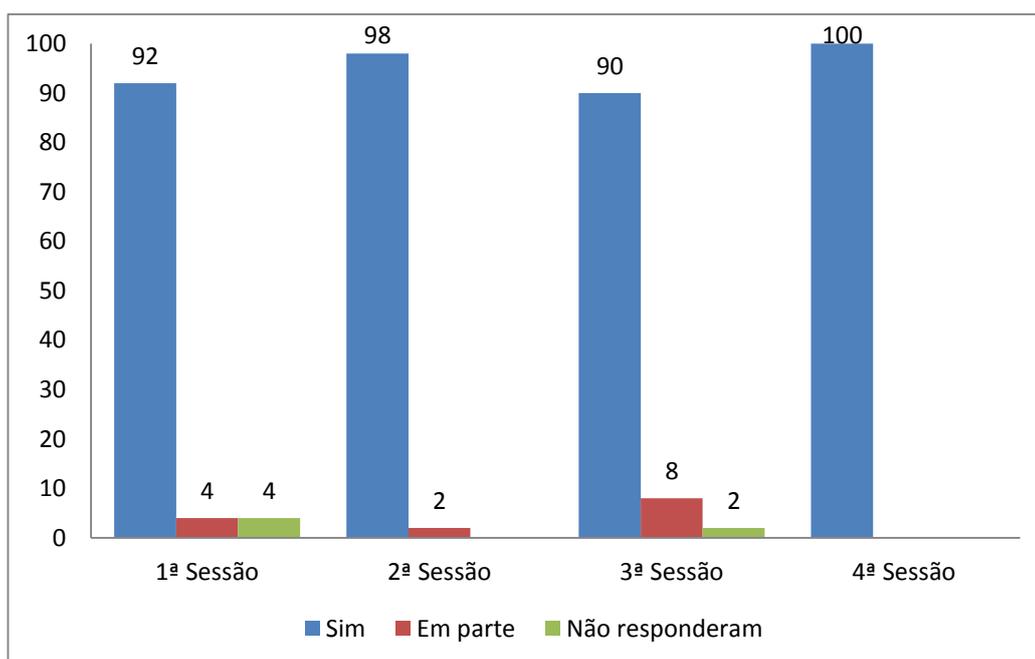
Adorei as metodologias. Sugiro que a EJA crie um perfil no facebook para informações coletivas, trocas de experiências, um canal de interação e que funcionará muito bem. As outras formações utilizam e dão muito certo e socializaremos mais as dificuldades e as vitórias da EJA (P20).

Sugiro que se aprofunde a metodologia sobre diferentes variadas atividades com alunos que estão na fase inicial de leitura (P78).

A análise da metodologia utilizada na construção dos textos foi interessante, mas senti que podíamos ter aproveitamento melhor se trabalhássemos géneros diferentes e não os dois grupos trabalhando o mesmo gênero literário (P126).

No gráfico 3 encontram-se os dados relativos à avaliação dos participantes sobre a coerência dos trabalhos práticos.

Gráfico 3: Coerência dos trabalhos práticos nas Sessões de Formação



Analisando o gráfico constatamos que, de um modo geral, os trabalhos práticos desenvolvidos nas sessões de formação foram considerados coerentes pela grande maioria dos participantes. Porém, desta vez, a 4ª sessão, em que foi pedido aos participantes que elaborassem, em grupo, uma proposta de sequência didática recorrendo a um gênero textual à escolha do grupo, foi a melhor avaliada pelos participantes. Os depoimentos seguintes, dos professores, reforçam o significado que teve para eles a produção coletiva de uma proposta de sequência didática:

(...) Achei muito interessante porque o tema abordado foi justamente o que estava precisando, pois estava pesquisando como trabalhar o letramento com a EJA e com certeza esta formação irá contribuir bastante no meu trabalho (P17).

Gostei das atividades e dos trabalhos propostos a partir do assunto apresentado que até poderão vir a ser desenvolvidos na 1ª totalidade depois de adequá-los (P23).

Gostei da abordagem do sentido da sequência didática como metodologia que o professor pode utilizar para dinamizar a aula (P24).

Gostei da proposta de desenvolver as atividades aplicando a sequência didática (P25).

O interessante foi a relação dos conteúdos com a experiência da palestrante, mostrando como é possível, gratificante e maravilhoso esse trabalho (P32).

Gostei da produção coletiva (P131).

Gostei da socialização das ideias (P132).

Achei relevante o planejamento de como trabalhar as atividades em sala de aula (P133).

As opiniões emitidas reforçam o valor dado à partilha de experiências novas, um elemento que impulsiona a aplicação dessas práticas posteriormente, depois de ajustadas a cada contexto. Ao participarem na CoP, confrontando-se com novas experiências e novas ideias com as quais se identificam, os professores passam a integrá-las no seu repertório pessoal, ajustando-as às suas condições de trabalho e adaptando-as de acordo com suas próprias necessidades e realidades, num processo que Wenger (1998: 83) denomina de negociação de significados:

O repertório de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer as coisas, estórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo de sua existência e que passa a ser parte de sua prática. O repertório combina tanto aspectos reificativos (coisas, artefatos) quanto participativos (experiências, histórias). Inclui discursos pelos quais os membros criam interpretações sobre o mundo bem como os estilos pelos quais expressam suas formas de associação e suas identidades como membros.

Neste sentido, os membros de uma Comunidade de prática podem fazer uso de tal repertório em situações novas porque fazem parte dela e ela faz parte dos membros, contribuindo para a formação de uma identidade em relação às práticas e materiais partilhados. Importa ressaltar que a identificação com as novas experiências não se traduz, por si mesma, em alteração automática das práticas existentes, mas se dá de forma dinâmica, a partir do engajamento efetivo na CoP, pressupondo um certo temor e uma certa insegurança na apropriação destas experiências. É que “quando entramos em contato com novas práticas, nos aventuramos num território desconhecido” (*idem*: 153).

Nesta linha de pensamento, o extrato que transcrevemos a seguir, evidencia a insegurança de professoras ao recorrer a uma experiência inovadora para facilitar a apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes da EJA:

Gostei da aplicação da sequência didática, mas somente uma apresentação não é suficiente para me deixar segura (P26).

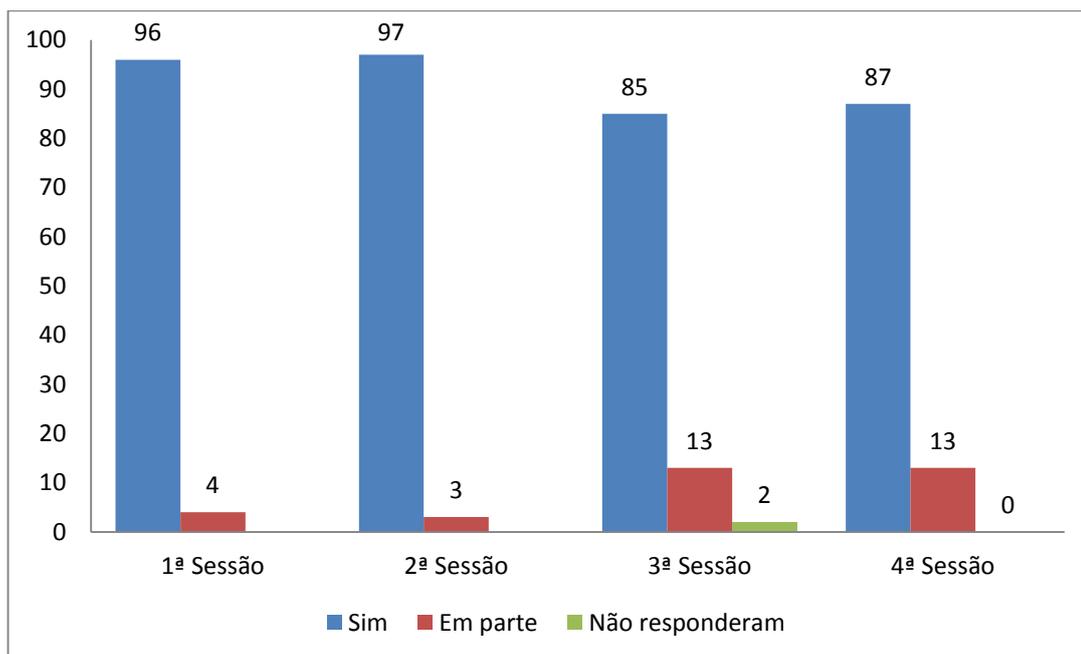
Gostei da sequência didática, sugiro continuar e aprofundar o tema (P34).

Os relatos corroboram a necessidade da formação contínua privilegiar a partilha de experiências, além de criar oportunidades de planejamento coletivo de projetos e o

acompanhamento da execução desses projetos nas escolas. Além disso, quando realizada de forma contextualizada, a formação contínua favorece a mudança das práticas educativas e contribui para a construção de novas experiências e de novas competências, necessárias para elaborar novos conhecimentos.

No gráfico 4 encontram-se inseridos os dados relativos à significação dos conteúdos das sessões de formação para os participantes.

Gráfico 4: Significação dos conteúdos das Sessões de Formação



A análise do gráfico nos permite perceber que, de um modo geral, os conteúdos trabalhados nas sessões de formação foram considerados significativos pela grande maioria dos participantes, sobretudo nas 1ª e 3ª sessões. Os depoimentos seguintes traduzem as opiniões de alguns professores relativamente a esse aspecto:

Os conteúdos foram pertinentes e contribuirão para a melhoria do processo de ensino. Contribuirão para que as minhas aulas passem a ser mais interessantes e diversificadas (P26)

Os conteúdos trabalhados pela professora foram muito significativos, pois fizeram com que pensasse em várias estratégias para trabalhar a leitura e escrita com os alunos da EJA. Gostaria de parabenizar o belo trabalho da palestrante. Através da sua exposição percebi a sua paixão pela profissão docente (P72).

Os conteúdos e experiências apresentados foram muito válidos (P81).

Os conteúdos foram significativos, pois vieram ao encontro das minhas expectativas (P87).

O conteúdo foi muito interessante porque contribuiu para o planejamento do trabalho pedagógico (P107).

Gostei do conteúdo (P108).

Os conteúdos foram bastante significativos, auxiliando na prática pedagógica de qualquer professor que se proponha mudar sua prática educacional, pois auxiliar é melhorar o desempenho e o crescimento de seus alunos (P113).

O depoimento seguinte expressa a angústia de uma professora ao reconhecer a significação dos conteúdos trabalhados nas sessões de formação, constatando que os mesmos não são uma solução para os desafios que enfrenta na sala de aulas:

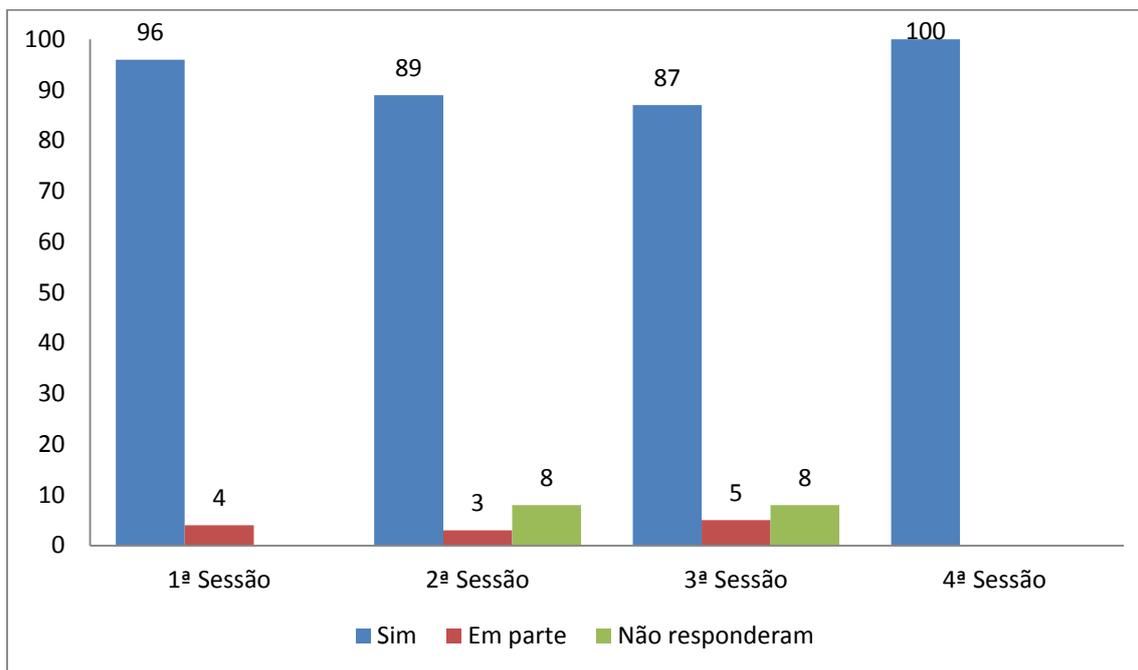
Os conteúdos foram muito importantes, porém são muito avançados para uma 1ª. totalidade e isso é difícil para nós professores; muitos alunos já sabem e os que ainda não sabem ficam angustiados e nós também (P88).

Ao contrário da opinião apresentada, o extrato que apresentamos a seguir, expressa a relevância da autonomia do professor relativamente aos conteúdos trabalhados nas sessões de formação, no sentido de adaptar tais conteúdos às necessidades e especificidades de sua sala de aulas:

Os conteúdos apresentados podem ser trabalhados na nossa realidade, precisando que cada docente adapte à sua realidade e interesse da escola (P84).

Os dados inseridos no gráfico 5 dizem respeito à interação estabelecida entre os formadores e os formandos nas sessões de formação.

Gráfico 5: Adequação da relação dos formadores aos formandos



A análise do gráfico revela que, de um modo geral, a relação entre a formadora e os formandos, nas sessões de formação, foi considerada satisfatória pela grande maioria dos participantes, sobretudo nas 1ª e 4ª sessões. Pensamos que isso aconteceu devido ao fato de ter havido, em todas as sessões de formação, a preocupação em promover a troca de opiniões e de experiências entre a formadora e os formandos, bem como entre os próprios formandos, num processo dialógico de partilha e discussão das experiências dos participantes.

Os depoimentos dos professores que a seguir se transcrevem, valorizam aspectos relativos à interação positiva entre a formadora e os formandos e ao facto de as formações se terem centrado nos relatos de professores sobre experiências exitosas na área do letramento e, por isso orientados por aspectos considerados relevantes por quase todos os participantes:

Gostaria de enfatizar a importância da palestra com a professora, muito bom falar da prática e não só de teorias (P13).

A interação da palestrante, dando exemplos, contando casos, foi muito positiva, prendendo nossa atenção (P14).

A proposta de trabalho prático foi bem inspiradora haja vista que a professora demonstrou como é possível diversificar em sala de aula (P19).

Gostei da apresentação de uma prática pedagógica efetiva. A palestrante está em sala de aula (P39).

Gostei da troca de experiências, exemplos que deram certo... Fez a diferença (P68).

Gostei da prática, da vivência dentro do âmbito escolar (P69).

Gostei da formação, pois durante seu discurso a professora relacionou o tempo todo com práticas e experiências concretas (P71).

Gostei da interação, do esclarecimento de dúvidas, da troca de experiências (P89).

A interação foi importante, pois permitiu a permuta das experiências (P90).

Gostei do relato de experiências, pois reafirmam nossas necessidades na questão do ensino/aprendizagem e percebemos que nossas realidades não são diferentes na EJA (P93)

Foi gratificante ouvir os relatos de pares sobre como estão desenvolvendo a aquisição dos alunos na leitura e escrita inicial sendo significativa (P123).

Achei interessante a construção coletiva de uma proposta de sequência didática (P135).

Enfatizando a relevância da interação e do trabalho coletivo como elementos constitutivos de diferença nas formações dos professores da EJA, os professores corroboram a ideia de que o sentido e os significados das formações que frequentam pressupõem a participação ativa dos formandos, no seu envolvimento ativo e interativo com os colegas através da troca de ideias e do diálogo. Uma participação que é entendida como um “processo complexo e ativo de reconhecimento mútuo, que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve, portanto, a nossa pessoa inteira, incluindo nosso corpo, nossos pensamentos, nossas emoções e nossas relações sociais, de identificação com os outros. É, portanto, pessoal e social.” (Wenger, 1998:56).

Neste sentido, a participação permite a construção de identidades pessoais, profissionais e coletivas. Na CoP, os participantes engajam-se, negociam sentidos, reconhecem-se uns aos outros. Quando os professores afirmam que “nos relatos nas sessões de formação, percebemos que as nossas realidades não são diferentes na EJA (P93)” e “gostei porque a palestrante está em sala de aula” (P39), evidenciam o facto de se identificarem quer com os formadores, quer consigo próprios enquanto professores, e de se identificarem com as opiniões expressas.

Acreditamos que um processo de formação desta natureza contribui para o desenvolvimento profissional de professores comprometidos com as transformações das

práticas educativas, no sentido da formação de estudantes autônomos, criativos, críticos, comunicativos e participativos no mundo contemporâneo. Trata-se de experimentar um novo processo de formação, em que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2007:23).

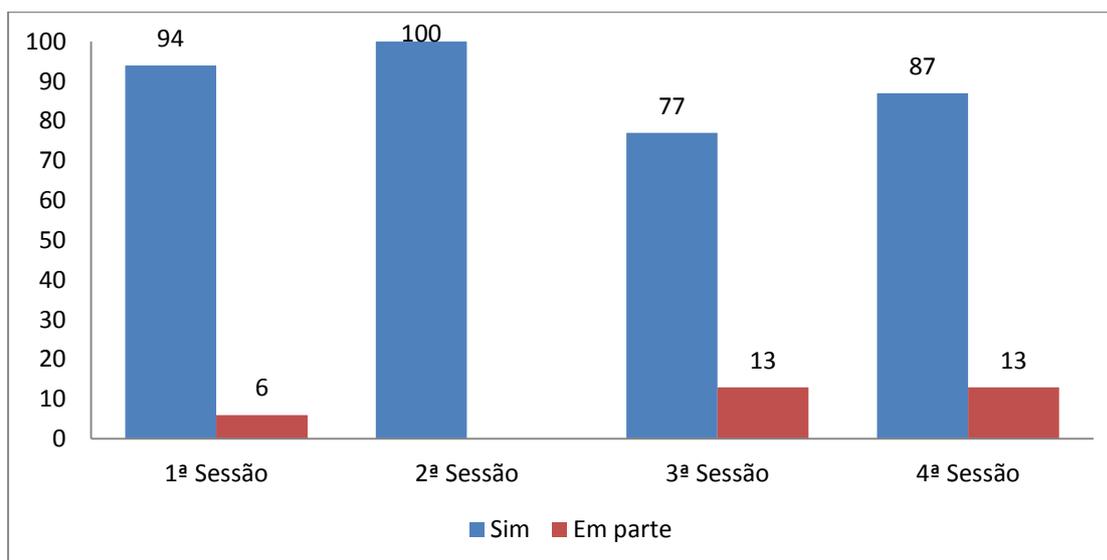
Para que isso aconteça, é necessário pensar numa nova maneira de organizar a formação, numa perspectiva que favoreça:

Trocas entre indivíduos tratados iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento de tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem, etc. Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação. (Imbernon, 2010:95)

É urgente, portanto, que nas formações, os professores sejam considerados como sujeitos que produzem conhecimentos, convidando-os, nesse processo, a expressar tais conhecimentos e a construir significados sobre o seu trabalho docente. É nesse processo interativo e dialógico que as práticas se transformam e melhoram, servindo de esteio a um efetivo desenvolvimento profissional.

O gráfico 6 diz respeito à atenção conferida às necessidades dos participantes nas sessões de formação.

Gráfico 6: Atenção conferida às necessidades dos professores pelas sessões de formação



A análise do gráfico revela que, de um modo geral, nas sessões de formação foi prestada atenção às necessidades da grande maioria dos participantes, sobretudo nas 1ª e 2ª sessões. Consideramos que isso ficou a dever-se à preocupação da ETEJA/SEMEC de

desenvolver, em articulação com os coordenadores das escolas, os professores e os formadores convidados, um Projeto de Intervenção que contemple os desafios das turmas das 1^{as} e 2^{as} Totalidades em relação ao processo de leitura e escrita dos estudantes dessas turmas. Os depoimentos seguintes reforçam esse aspecto positivo das sessões de formação:

Considerar o aluno sujeito do conhecimento é fundamental para a construção do processo de leitura e de escrita. Esse projeto revitalizará as nossas energias e potencializará as nossas práticas pedagógicas (P43).

Para mim, a formação foi muito relevante, pois incidiu na análise do relato de experiência, um projeto do início ao fim e, e isso sim, é significativo para nossa ação pedagógica (P44).

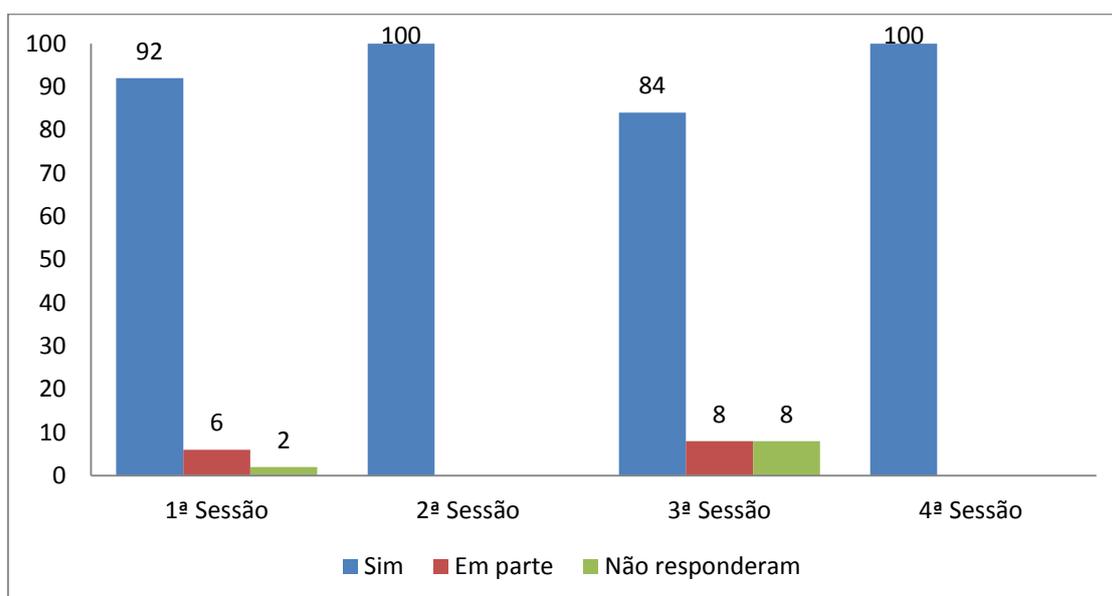
Gostei da relação teoria e prática na palestra (P74).

Achei bastante interessante o letramento se valer de gêneros textuais para o aluno da EJA (P120).

Tudo foi muito bom e interessante; assim é que deviam ser todas as formações (P138).

No gráfico 7 encontram-se inseridos os dados relativos à aplicação, pelos participantes, das competências adquiridas na prática docente.

Gráfico 7: Utilização das competências adquiridas na prática profissional



A análise do gráfico indica que os conteúdos e as competências desenvolvidas nas sessões formativas serão utilizados pela grande maioria dos participantes, na sua prática

profissional, embora alguns revelem uma certa insegurança relativamente a essa aplicação.

Concordamos com Falsarella (2004:186) ao afirmar que “a relação que se estabelece entre cursos de formação oferecidos ao professor e sua prática docente não é linear”, pois são inúmeros os fatores que contribuem para dificultar ou impedir a alteração das práticas docentes.

No entanto, acreditamos que o acompanhamento do desempenho do professor, além de momentos de planeamento coletivo nas escolas, pode contribuir para conceber e implementar inovações e para a melhoria do ensino na EJA, no sentido de uma formação humana, científica e política que atenda as necessidades do mundo em que vivemos.

Os depoimentos que a seguir se transcrevem, mencionam alguns aspectos negativos, além dos desafios identificados por alguns professores nas sessões de formação:

Faltou ênfase no trabalho com os alunos da 1ª. Totalidade, ainda a desenvolver competências de escrita (P11).

A escola não tem equipamento para trabalhar com filmes, como foi proposto na formação (P12).

Apenas um encontro de formação, não permite a segurança de aplicar os conhecimentos; precisa haver um aprofundamento do tema (P13).

O áudio estava muito baixo (P14).

Gostei da sequência didática, sugiro que se continue e que se aprofundem os temas (P34).

Que tenhamos, de facto, suporte e acompanhamento (P40).

As competências adquiridas terão impacto na minha atividade profissional (P99).

Para melhor contribuir com a formação penso que seria importante sistematizar um material impresso para dinamizar e melhorar a compreensão sobre o tema proposto (P105).

Gostei do relato de experiências, a formação precisa ser mais direcionada para a 1ª e 2ª totalidades (P106).

Verificamos que os desafios identificados, no final de cada sessão formativa, através das avaliações feitas pelos participantes, passavam também por avaliação na equipa de formadores da ETEJA para a tomada de decisões em relação à resolução dessas dificuldades. Nesse sentido, consideramos positivo o feedback dado pela equipa

formadora aos participantes, bem como a necessidade relatada acima, por uma professora, de mais encontros para melhorar a compreensão dos professores sobre as propostas discutidas e estudadas. Após as sessões de formação com todos os professores, ocorreram outras sessões de estudos e de planeamento coletivo de projetos de letramento, na perspectiva dos géneros textuais, sempre em parceria com os técnicos da ETEJA/SEMEC. Houve, ainda, acompanhamento na execução dos Projetos, bem como a partilha, em grupos menores, das experiências desenvolvidas nas escolas da rede.

6.3. A configuração das aulas da EJA após a participação dos professores na CoP: significados, desafios e possibilidades.

Neste segmento de análise procurámos compreender como se configuram as aulas na EJA **depois** da participação dos professores numa CoP, evidenciando os significados, os desafios e as possibilidades que aí foram sendo (re) construídas. Nesta perspetiva, decidimos que a análise e a discussão dos dados se estruturariam com base em três categorias de análise: (i) selecção e desenvolvimento dos conteúdos; (ii) avaliação das aprendizagens e (iii) desafios e possibilidades da participação na CoP.

Para a recolha dos dados, e como tivemos oportunidade de referir, realizamos entrevistas semiestruturadas a seis professores das 1^{as} e 2^{as} totalidades (correspondentes às séries iniciais do ensino básico/fundamental) que participaram na CoP da SEMEC/ETEJA de Belém do Pará, no Brasil, e a três coordenadores pedagógicos de três escolas onde funciona a modalidade em estudo, além de doze estudantes das mesmas escolas. As entrevistas foram realizadas após a inserção e participação dos professores na CoP.

A apresentação e a análise dos dados analisados (Gráficos 08 a 13), que incluem as opiniões dos estudantes, dos professores e dos coordenadores relativas às suas perceções sobre as aulas que são desenvolvidas nas 1^a e 2^a totalidades, têm como objetivo facilitar a compreensão dos aspectos analisados.

6.3.1. Selecção e desenvolvimento dos conteúdos

Compreender como são selecionados e trabalhados os conteúdos nas aulas da EJA permite-nos compreender quais os paradigmas que orientam as práticas docentes e, a partir daí, tentar encontrar alternativas para a sua resignificação. Neste segmento de

análise, procurámos, a partir das opiniões dos professores e estudantes entrevistados, verificar como são seleccionados os conteúdos das aulas e como se configuram essas aulas, tanto ao nível dos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, quanto dos papéis desempenhados pelos estudantes e pelos professores nessas sessões.

Inicialmente, analisámos os discursos dos estudantes sobre o significado das aulas, a fim de compreender se correspondiam às suas expectativas.

No gráfico 8, identificam-se os motivos pelos quais os estudantes entrevistados gostam das aulas na EJA.

Gráfico 8: Motivos que levam os estudantes a gostar das aulas na EJA



Os resultados permitem concluir que os estudantes justificam o gosto pelas aulas devido: (i) às aulas serem legais; (ii) ao facto de se sentirem bem nessas aulas; (iii) por considerarem que os seus professores são excelentes e, (iv), sobretudo, por considerarem que as aulas possibilitam a sua aprendizagem, permitindo-lhes compreender aspetos da realidade de que não tinham conseguido apropriar-se. Além disso, os dados permitem-nos inferir que os estudantes corroboram a discussão sobre o significado social da escola.

A escola existe para criar oportunidades de os estudantes compreenderem o mundo em que vivem e de criar condições para o seu desenvolvimento e conseqüente inserção no contexto social ou, como reforça Gadotti (2010:32), "a educação de jovens e adultos

está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador que é a maioria que frequenta essa modalidade”. Para o autor, um programa de educação de adultos não deve ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico. Deve ser analisado, sobretudo, pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida.

Destacamos a opinião de um estudante a esse respeito, quando justifica o gosto pelas aulas da EJA:

Eu estou gostando porque eu aprendo. Eu não sabia nada quando eu cheguei aqui, mas agora, já sei me comunicar com as pessoas. Eu trabalho na feira, trabalho com contas e preciso saber tratar os fregueses. Preciso cada vez mais de aprender, mas eu estou muito bem. Não tive a oportunidade de estudar, meu pai era pobre e o que ele ganhava era só para pagar a casa, que era alugada. Eu aprendi muito aqui. Há palavras que eu já leio bem. (...) Eu não sabia nada mesmo. Eu comecei estudando com outra professora e esta agora é uma excelente professora, dá muita atenção aos alunos. Cada vez eu estou aprendendo mais (...). (A31).

A opinião deste aluno expressa o(s) sentido(s) subjacentes às aulas da EJA e das aprendizagens que os alunos fazem, reconhecendo que são uma mais-valia para a melhoria da sua vida pessoal e até profissional. Neste sentido, a narrativa do estudante, permite compreender o impacto resultante de sua frequência da EJA quer no aumento da sua autoestima e da sua capacidade para se inserir no mundo do trabalho, quer na transformação dos jovens e adultos em cidadãos, ainda que se confrontem com dificuldades de permanecer no curso e de se apropriarem de saberes que não puderam ir construindo ao longo da sua vida. Além disso, é digna de registro a relevância das interações estabelecidas entre a professora e os alunos e o envolvimento com o trabalho que a mesma desenvolve, a ênfase dada pelo aluno à atenção recebida por parte da docente, a afetividade entre a professora e os alunos, aspetos que transparecem nos depoimentos seguintes:

(...) Os professores daqui são excelentes, eles dão atenção aos alunos e se estiver errado quando a gente acerta, eles dizem agora está certo (A31)!

Adoro as aulas porque me sinto bem e gosto das professoras (...) (A32).

Gosto das aulas, as aulas são excelentes, os professores dão atenção para a gente (A37).

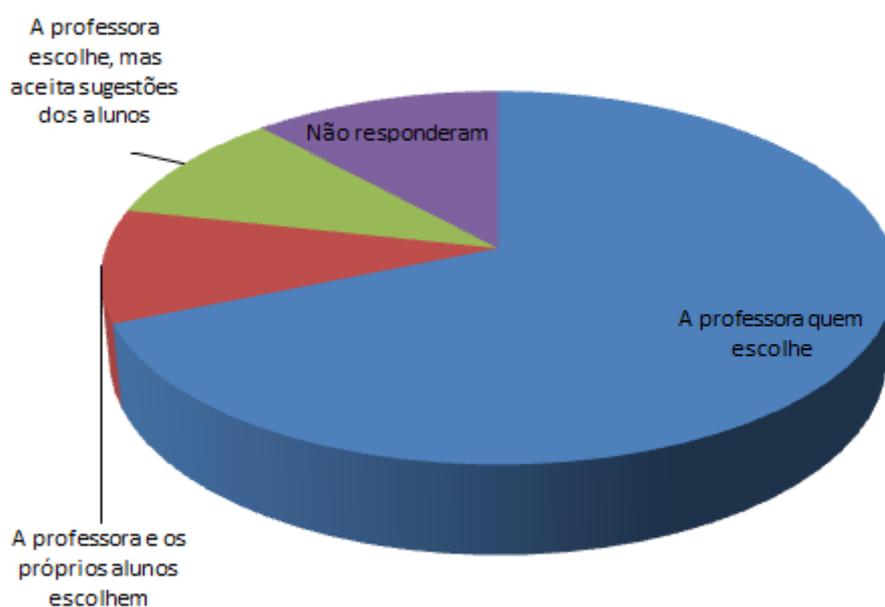
Não podemos deixar de realçar o destaque dado à afetividade e ao bom relacionamento entre os professores e os estudantes, uma vez que é reconhecido como um elemento central para que os conteúdos e as aulas adquiram um sentido e significado para os estudantes. Por ser uma atividade humana, o ensino implica interação, envolvimento, afetividade. Como postula Freire (2007:141):

Preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Uma vez que a EJA apresenta índices elevados de abandono escolar, consideramos que a afetividade entre professores e estudantes, bem como dos estudantes entre si, funciona como uma mais-valia para o sucesso na aprendizagem e para a permanência dos alunos nas aulas desta modalidade de ensino.

Um outro aspecto que procurámos compreender nas entrevistas aos alunos prende-se com a responsabilidade da escolha dos conteúdos estudados nas aulas da EJA. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 9.

Gráfico 9: Selecção dos temas e conteúdos trabalhados nas aulas



A análise do gráfico permite-nos concluir que essas decisões curriculares estão a cargo, quase exclusivamente, dos professores, embora os estudantes possam sugerir temas para serem abordados nas aulas. Aliás, este aspecto é confirmado pelos excertos que se seguem:

Quem traz é ela os assuntos. Em matéria de prova ela pergunta qual a prova que queremos fazer primeiro. Uns dizem: eu quero Português, outros preferem Matemática. Eles põem os trabalhos, as matérias e aí nós vamos estudar para aprender (A31).

Quem escolhe é a gente, é a professora (A32).

Ela traz e a gente copia. Ela já traz preparado. Às vezes ela passa um assunto, se a gente pedir (A33).

A professora é quem escolhe e quem dá os assuntos para a gente resolver (A34).

É difícil a gente chegar e escolher. Os conteúdos são diferentes, a gente fica curiosa e quer aprender (A35).

As professoras trazem tudo pronto (A36).

O currículo é flexível e vai sendo adequado à realidade (...). Se os alunos propõem estudar algum assunto eu digo vamos lá, se vocês querem tudo bem. Vou pesquisar. Vamos fazer (P139).

Muitas vezes a gente se sente muito refém de toda estrutura que temos, tem uma cobrança para a gente trabalhar o conteúdo, mas muitas vezes a gente fica tão preocupada que esquecemos outras coisas: o que o aluno quer aprender, por exemplo. Procuo não ficar muito refém dos conteúdos, tento um currículo interdisciplinar. A partir de um texto tento relacionar a Matemática, o ensino de Ciências. Relaciono um tema com as disciplinas. Qual o tempo para planejarmos? A HP não dá conta. Muitas vezes não mudamos não é porque o professor não quer, é porque ele não tem tempo. Hoje eu só tenho esta turma e posso me dedicar mais, eu tenho tempo, mas meus colegas não têm. É complicado mesmo. Escolhemos os conteúdos, muitas vezes, sozinhos. Deveríamos ter mais tempo para planejar juntos as atividades, os conteúdos das aulas (P140).

A escola não tem um currículo para a EJA o que eu fiz? Eu fui pesquisar, fui ao site da SEDUC e peguei o currículo da 1ª e 2ª totalidades. Procuo trazer temas que tenham impacto que deem aquela mexida que deem aquela reviravolta, que toquem fundo. Deveríamos ter mais oportunidade de planejar juntas as aulas (P141).

A nossa HP é toda 4ª feira. Somos duas professoras, então a gente se reúne, conversa um pouco. E fazemos o nosso planejamento, elaboramos os mapas, corrigimos as provas (P142).

Não temos uma proposta fechada então eu faço as adaptações de acordo com as necessidades dos alunos, a realidade deles (P143).

Eu decido sobre o que vou ensinar. Escolho assuntos interessantes e diversificados (P144).

Nos depoimentos de alguns professores , que a seguir se transcrevem, constata-se que a formação na CoP favorece a autonomia e a emancipação docente em relação à gestão do currículo a desenvolver, um fator por nós avaliado como positivo, visto que esta formação assume a perspectiva do papel dos professores como construtores de um projeto formativo que permita afirmar as especificidades dos vários contextos locais e não como transmissores de um currículo pré-definido. É neste conjunto de ideias que radica o conceito de projeto curricular.

As formações não fecham o currículo o assunto, elas direcionam para as formas de intervenção pedagógica, mas o tema fica a partir da realidade da escola, das necessidades dos alunos, e o direcionamento do professor. Não é um currículo fechado. Não dizem pra gente: “essa semana vocês vão trabalhar o tema água”. Propõem as formas de letramento, então pegamos o tema básico e vamos adaptando, adequando conforme a necessidade. Eu decido:” vou trabalhar isso com os alunos” (P139).

Foi isso que eu comecei a fazer depois da formação: pegava os textos e via os conteúdos que podia trabalhar com tais textos (P141).

Uma formadora dizia que para eles escreverem, precisavam antes falar e eu pensei:” é isso que eu tenho que fazer”. Então tenho trazido temas polêmicos, tento causar impacto, comecei a entender que na EJA tem de ser assim, polemizar, causar embate. Enfim, procuro trabalhar nessa linha, eu estou moldando, costurando meu trabalho, mas eu já cresci muito depois das formações (P142).

Como decisores curriculares, na generalidade, os professores que participam na CoP manifestam-se da seguinte forma: “Procuro não ficar muito refém dos conteúdos, tento um currículo interdisciplinar, a partir de um texto tento relacionar com a Matemática e com as Ciências”. Esta afirmação permite-nos concluir que os professores consideram que a formação que fazem no âmbito da CoP não tem caráter prescritivo, de receita pronta, mas garante às escolas e aos professores o exercício e o desenvolvimento de capacidades para tomar decisões curriculares e pedagógicas específicas adequadas aos contextos em que trabalham, evidenciando uma outra visão da formação e do papel dos professores.

Como sustenta Imbérnon (2010:95):

O modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam eles que planejem, executem e avaliem sua própria formação.

Esta visão da formação e do papel dos professores implica uma nova perspectiva de currículo, que no dizer de Morgado (2005:272) passa a ser visto como “sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade”. Para o autor, o currículo enquanto projeto “exprime uma arte de construir intenções, construção essa que deve ser regida colegialmente, sem que, contudo seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência”.

Nesta ordem de ideias, as experiências de formação de professores, na modalidade EJA, precisam de possibilitar “que o professor se perceba como coparticipante do processo formativo e experimente refletir a sua prática cotidiana, participando da invenção de outras maneiras de conhecer, construindo sua autonomia e alcançando a condição de sujeito emancipado” (Borghini, 2007:236).

A gestão do currículo pelas escolas e pelos professores implica da mesma forma, reconhecer os educandos da EJA, jovens e adultos trabalhadores, como sendo capazes de colaborar na tomada de decisões sobre o currículo que gostariam de ter nas aulas, de transformar as escolas em “espaços de decisão e deliberação curriculares”, tal como postula Morgado (2005:273), embora se perceba que existe já algum avanço nesse sentido.

Da mesma maneira, os depoimentos indicam avanços significativos na seleção de um currículo flexível, com conteúdos integrados em diversas disciplinas e comprometido com os interesses e necessidades dos estudantes da EJA:

Abandonamos até o currículo tradicional da EJA adotamos um novo currículo, avançamos para uma nova proposta. De aproximarmos a escola da cultura, essa mudança de currículo, colocamos em prática a flexibilidade curricular (C1).

Então esse momento de formação me deu mais possibilidades de trabalhar com os adultos, os textos foram diferentes, mostrou que a gente pode fazer links, o que a

gente pode trabalhar. Trabalhar o mesmo texto com história e geografia, coisas que eu não consegui absorver na primeira formação (P142).

Na formação eu falei dessa minha angústia com os alunos que ainda não escreviam e a formadora disse que a gente poderia trabalhar com o desenho. Então eu comecei a fazer, pedia aos que tinham mais dificuldades que fizessem desenhos e eu aproveitei e pude ver que surtiu efeito, pude aplicar (P142).

O currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje acho interessante, têm novas propostas, novos temas. Na EJA o importante é aprender e não a quantidade de conhecimentos, que a aprendizagem seja pouca, mas significativa (P139).

Consideramos que os depoimentos apresentados se coadunam com as discussões mais recentes sobre currículo, que o entendem como uma construção e, portanto, aberto e integrado aos interesses e à cultura dos estudantes. Nessa perspectiva, constatamos que a formação na CoP, ao fomentar a reflexão sobre a prática docente, possibilita a sua reconfiguração, sendo, de um modo geral, transformada com base em perspectivas inovadoras.

Wenger (1998:227) considera a CoP como um lugar privilegiado de aprendizagem coletiva que muda o que somos, isto é, que muda nossas práticas e as próprias comunidades. Dito de outra forma, muda a nossa habilidade de participar, de pertencer, de negociar significações. Para o autor, a “aprendizagem transforma nossas identidades”. Ao refletir numa CoP sobre o que fazem, ao partilharem os desafios que enfrentam e os conhecimentos sobre o trabalho com adultos, os professores abandonam práticas que não favorecem uma aprendizagem significativa, rompem com posturas tradicionais e mudam as suas práticas de ensino, experimentando alternativas novas, ideias novas, transformando o modo de fazer o seu trabalho e ao mesmo tempo transformando-se como pessoas e como profissionais.

No entanto, o depoimento seguinte revela que ainda perduram dúvidas sobre que conteúdos seriam relevantes para os estudantes da EJA, sugerindo que a discussão sobre esses conteúdos seja aprofundada, não no sentido de os listar mas de favorecer a discussão crítica sobre os sentidos do currículo para os estudantes da EJA, face às exigências de uma sociedade aprendente como é aquela em que nos inserimos.

Eu queria saber realmente e ainda hoje me sinto perdida e me pergunto e até já perguntei ao técnico da EJA quais os conteúdos que vamos trabalhar. Até agora eu não ouvi de nenhum formador que conteúdos eu preciso trabalhar na EJA. Eu

pesquisa e confesso que eu trabalho temas independentes, o que eu acho que devo trabalhar, coisas da realidade deles. Até quero saber: quais são os conteúdos que eles precisam aprender? (P141).

O questionamento desta professora deve orientar o trabalho da globalidade dos professores. Compreender quem são os estudantes e quais as suas necessidades e interesses são aspectos fulcrais para a formação cidadã que tanto se discute. Além desta questão, Gadotti (2008:68) afirma que os professores precisam de ter em conta outras questões, tais como, porquê aprender, para quê, o quê e com quem. A resposta a estas perguntas devem ser construídas colegialmente a partir dos contextos das escolas e das salas de aulas, envolvendo todos os que participam nos processos formativos que aí se desenvolvem.

Importa realçar que os estudantes podem, e devem, posicionar-se mais sobre o que gostariam de aprender nas aulas. Se queremos formar cidadãos criativos e autónomos, porque não exercitarmos nas salas de aula e nas escolas da EJA, a autonomia dos estudantes? Por que não fomentar nas escolas uma cultura de colaboração, em que todos, e cada um, se assumam como construtores de um projeto coletivo de formação?

A transformação das escolas em Comunidades de Prática (CoP) pode contribuir para uma efetiva mudança em termos da qualidade educativa que nos move como educadores. Discutir um currículo significativo para os estudantes da EJA, e implementar uma proposta a partir dos seus interesses e necessidades, constitui um suporte fundamental para alavancar experiências significativas tanto para os estudantes quanto para os professores.

Os relatos apresentados evidenciam que a formação contínua na CoP de professores da EJA, em relação ao currículo, idealiza os professores como decisores curriculares e não como meros aplicadores de propostas elaboradas fora do contexto escolar. Sem pretender padronizar um currículo para todas as escolas, concebem os professores como “capazes de decidirem e de gerirem um currículo aberto, autonomamente, um currículo que não tenha um fim em si mesmo, mas que possibilite aos estudantes jovens e adultos compreenderem, usufruírem e transformarem a realidade” (Vasconcelos, 2005:40).

Ainda que um dos extratos apresentados aponte como necessário o questionamento sobre o currículo a desenvolver na EJA, e constata que a participação dos estudantes na escolha dos conteúdos das aulas ainda não é uma rotina, concluímos que a seleção de temas e conteúdos, algumas vezes feita pelo conjunto de professores das escolas estudadas, envolve pesquisa, a procura de temáticas pelos professores, ajustadas às

necessidades, interesses e problemas dos estudantes, bem como da realidade social mais ampla.

Assim, os professores, ao tomarem como ponto de partida, das suas escolhas sobre “o que ensinar”, a cultura, os sonhos, as angústias, as experiências, as esperanças e as expectativas dos jovens e adultos destinatários da EJA, permitem que o currículo adquira significado para esses estudantes e os ajude a compreender a realidade vivida por eles e os estimule para uma participação efetiva como protagonistas de sua história.

Actualmente discute-se muito a necessidade de os conteúdos curriculares e, claro, todo o processo de ensino-aprendizagem, serem significativos para os estudantes. No entanto, a garantia de que essa significação curricular aconteça pressupõe um envolvimento e uma relação de pertinência do estudante com o conteúdo a ser desenvolvido. Como refere Vasconcelos (2005:63):

A significação é o processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos de conhecimento-sobre os quais ele dedica sua atenção- e a conseqüente construção do sentido dos mesmos no sujeito. Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início.

Se quisermos construir um mundo mais democrático e mais justo é necessário incluir os jovens e os adultos nas decisões referentes ao currículo. Além de um exercício de cidadania, é um passo importante para que eles se envolvam mais nas aulas e, conseqüentemente, se desenvolvam como cidadãos ativos e participativos.

Neste sentido, consideramos imprescindível que as escolas e os professores, com base nas pretensões dos estudantes sobre os conteúdos que gostariam de trabalhar nas aulas, seleccionem a proposta a ser apresentada, sem a preocupação exclusiva de cumprir um programa pré-definido por apenas uma parcela de interessados.

Na sua maioria, os estudantes da EJA são trabalhadores que lutam para superar as condições precárias da vida e mesmo no limite das suas forças, procuram na escola satisfazer necessidades e gerar condições para ter um futuro melhor. Para esses estudantes aprender significa ter acesso a um patamar mínimo de conhecimentos necessários para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa e exigente, reconhecendo na EJA uma oportunidade de melhorar a sua vida e a sua posição social.

Oferecer a estes estudantes uma escola de qualidade implica reconhecer o direito do jovem/adulto ser sujeito, mudando radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada. Para que isso aconteça é necessário recorrer à novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o *mundo do trabalho*; investir na formação dos educadores; e renovar o currículo numa perspectiva interdisciplinar e transversal. Quando estas condições forem uma realidade, a educação será efetivamente um direito e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

Ensinar exige o “respeito aos saberes dos educandos e a discussão da razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, como ressalta Freire (2007:30). Nesse sentido, as escolas e professores da EJA precisam de considerar as experiências que os alunos trazem e partir dessas experiências, ressignificá-las e ampliá-las, garantindo aos estudantes uma participação ativa, articulada com a sua vida. Como questiona Freire (2007:30):

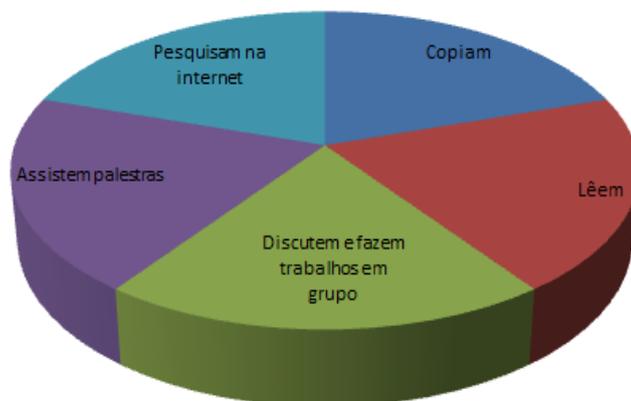
Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?...Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Na mesma linha de pensamento, Gadotti (2008:69) ressalta que:

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino-aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo.

Um outro aspecto muito importante para concretizar os propósitos que vimos referindo, diz respeito ao papel que os estudantes assumem nas aulas, uma vez que interfere na forma como se envolvem nos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem. Os dados inseridos no Gráfico 10 permitem identificar que papéis lhes são atribuídos nas aulas, bem como as principais atividades em que participam.

Gráfico 10: O papel dos estudantes nas aulas



Os dados inseridos no gráfico revelam que o papel dos estudantes nas aulas da EJA é diversificado, não se restringindo apenas à cópia das atividades apresentadas (ou escritas no quadro) pelos professores. Os depoimentos recolhidos evidenciam que os estudantes exercem um papel mais ativo, isto é, um papel colaborativo e participativo nas aulas, sendo incitados a procurarem construir os seus próprios conhecimentos através de pesquisas que vão fazendo ao longo do ano. Além disso, é frequente o recurso ao trabalho em equipa, discutindo e apresentando os resultados do trabalho que é realizado em grupo para toda a turma, levando-nos a concluir que “começam a estarem reunidas as condições para uma efectiva mudança em termos de organização e realização do ensino” (Morgado, 2005:278).

O extrato que a seguir se transcreve demonstra que a professora reconhece que a EJA tem uma identidade própria e exige um trabalho diferenciado:

Se a gente for trabalhar da mesma forma que trabalhamos com as crianças eles vão se evadir (P140)

Os excertos que a seguir se apresentam evidenciam que existe uma preocupação dos professores, participantes da CoP, em diversificar as atividades e metodologias de ensino, desenvolvendo de forma dinâmica os conteúdos das aulas.

Eu gosto muito de inovar. (...). Peço para eles cantarem, fazerem círculos. Eles não gostam de apresentar os trabalhos. Explico para eles que isso faz parte da formação

deles e que a formação não é só aprender a ler e escrever, é a formação social, intelectual. (...). Comecei a trabalhar com história aos quadrinhos, mas tinha aluno que dizia que era enrolação e não queria fazer nada. (...). No final, montaram uma HQ e até gostaram. No começo perguntavam: eu venho para escola só para ler HQ, cortar papel, figuras, palavras? Quando proponho uma atividade com fichas de leitura eles perguntam: mas quando a gente vai começar a estudar, professora? Para eles estudar é sentar e copiar. (...). Pegamos um poema recortamos e depois vamos montar e ler. Para eles é brincadeira. Uma a atividade de recorte, de pesquisa, não é aula. A inovação para eles é enrolação, professora boa é aquela que chega e enche o quadro (...) (P139).

Eu comecei a trabalhar com eles em maio numa sequência didática com a imagem e a propaganda nas aulas de Português e a gente vê avanços. Pedi uma produção, chamei-os na frente, eles deveriam vender um produto. Começaram a ir, criando certa competição, perdendo a timidez. (...). Na questão da Matemática eu fui trabalhar com eles trazendo produtos, medidas de comprimento, a fita métrica e fomos medir o comprimento da mesa, do braço, incentivando eles a construir (...). Eu vou trabalhar com música agora, eles precisam da leitura e da escrita. Quando eu começar a trazer música eles vão pensar que não é aula. Que é uma forma de trabalho para crianças e não para adultos (...) (P140).

Fizemos um trabalho sobre o homossexualismo e eu ouvi muita coisa, eles falavam e eu anotava. No final eu também dei minha opinião, eles ficaram super curiosos. E perguntaram sobre o que eu pensava, eles queriam ouvir a minha opinião (...). Foi bem legal! Também trabalhei com eles sobre câncer peniano. Eu trouxe um pênis de madeira, com uma camisinha enfiada e falei sobre o órgão, sobre a doença, foi bem legal eles falaram, participaram (...). Eu comecei a entender que na EJA tem que ser assim polemizar, causar embate (P141).

Na 2ª totalidade estou trabalhando as lendas amazônicas, articulando o Português e a Matemática, produzimos cartazes sobre a lenda regional da Matinta Pereira. Trabalhamos diversos aspectos da gramática (...). Trabalho a criatividade deles e foi só assim que eu consegui que uma aluna fizesse um esboço de um texto, uma produção (...). A princípio pedi que eles produzissem um texto a partir da imagem. Que contassem a história da Matinta Pereira. Já avalio essas produções. Já trabalho a questão gramatical. Contamos as palavras do texto, a partir do desenho deles. Peço que escrevam pelo menos uma frase. Essa aluna com muita dificuldade escreveu! (...) (P142).

Os depoimentos evidenciam o comprometimento dos professores com um ensino inovador, criativo e rico, favorecendo a construção, pelos estudantes de seus conhecimentos, levando-os a pensar sobre o que aprendem,

criando, debatendo, pesquisando. Nessa perspectiva, os professores assumem que “a aprendizagem, é essencialmente, um processo reconstrutivo e que, portanto, envolve a criatividade e a criticidade” (Demo, 2007:48). Acrescenta, ainda, o autor (*ibidem*) que “a mente humana não armazena propriamente dados e informações, mas os reprocessa, reconstrói, redimensiona, revelando sempre a atividade de sujeito capaz de interpretação própria.” Nesta ordem de ideias os artifícios didáticos não podem ser mais que expedientes supletivos, que têm como única razão reforçar a autonomia do aluno.

Ao proporem aos estudantes da EJA, como demonstra o gráfico e os excertos apresentados, oportunidades de trabalharem em grupo e de pesquisarem sobre os conteúdos de ensino, além de apresentarem o que pesquisaram à turma e até a pessoas de fora da escola, os professores parecem assumir que os estudantes são capazes de se manifestar sobre os conteúdos de ensino e reconstruir esses conhecimentos, num processo interativo e colaborativo em que educadores e educandos se trans(formam). Na opinião de Freire (2007:26):

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Para ensinar é necessário pesquisar, o que só é viável através de um processo “que estimula a criatividade, a curiosidade e a comunicação do novo conhecimento, sendo uma estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestação da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja referência central” (Demo, 2007:94).

Estas ideias tornam-se, ainda, mais pertinentes na EJA, uma vez que pesquisar rompe com a visão do estudante como um ser passivo, cuja função é apenas assimilar conteúdos “acabados” e reproduzi-los mecanicamente. Implica, portanto,

(...) reconhecer o papel do estudante como sujeito, que tenta, sob orientação do professor, fazer-se autor, ter ideias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios. De quebra, aprende a língua, já que escrever bem advém, sobretudo de fazer isto sistematicamente. (Demo, 2007:95).

Os depoimentos que se seguem identificam alguns avanços dos estudantes, visíveis sobretudo quando se reúnem em grupo para estudar um tema proposto e têm de o apresentar posteriormente aos colegas. Nesta altura, sentem-se capazes de realizar uma tarefa que antes não conseguiam, evidenciando um ganho para o seu desenvolvimento pessoal e social, para além da elevação da sua autoestima.

(...) A gente faz trabalho em grupo e discutimos os trabalhos. Reunimos 3 a 4 alunos, estudamos e depois vamos lá para a frente explicar o que aprendemos. Antes, eu não sabia explicar, agora eu já estou explicando (...) (A31).

A gente explica também. Quando a professora pede, cada um fala uma coisa, todos participamos. Ontem fizemos um trabalho sobre o dia dos pais e vamos apresentar uma mensagem sobre os pais. A gente lê, explica, faz perguntas, vamos ao quadro, fazemos trabalhos em grupo e apresentamos. Às vezes vamos apresentar trabalhos fora da escola (A32).

Das aulas do computador eu gosto. Aprendo muito. A gente pergunta alguns trabalhos à gente vai apresentar na frente. Eu nem apresentei porque eu ainda nem sei me expressar. Cada coisa que eu aprendo eu gosto de participar, fazemos quebra-cabeças (A35).

Participamos nos grupos, as aulas são variadas. Tem aluno que não gosta de falar, mas a gente vai se aprimorando. De vez em quando a gente faz algum trabalho para apresentar na frente (A36).

Percebemos, nos depoimentos, a ressignificação do papel do educando tanto pelo formador quanto pelo formando, um saber indispensável para a prática educativa, como ressalta Freire (2007: 22):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Importa salientar que as escolas da SEMEC/Belém onde funciona a EJA promovem uma diversidade de atividades tanto na sala de aulas como fora dela, nos diversos espaços das escolas (biblioteca, sala de informática, quadra de esportes, etc.) e em visitas a museus e outros espaços culturais da cidade, procurando garantir uma formação integral a estes jovens e adultos. Nos depoimentos que a seguir se apresentam, os alunos pronunciam-se sobre essas atividades, avaliando-as como positivas:

Tem umas peças de teatro que a gente faz todo ano, em grupo. Uma vez veio um poeta aqui, foi bacana. Ele contou toda historia dele. Nas aulas de informática, a gente faz jogos eu não tenho dificuldade, a professora me explica e eu faço sozinho. Gosto de jogar bola, de fazer ginástica, de correr nas aulas de educação física, dos jogos. É muito animado. Gosto das aulas na biblioteca também (A34).

Ela põe no quadro, explica tudo direitinho, dá explicação bacana, eles têm muita paciência com a gente, a gente pesquisa na internet, faz trabalho em grupo. No último trabalho, a nossa turma apresentou pra toda escola e ganhou. Eu não tenho vergonha mesmo (A40)!

A gente participa, brinca, fazemos trabalhos, pesquisas em grupo. Estamos agora fazendo pesquisa sobre poesias. Já veio um poeta conversar com a gente e já vem outro. Acho muito bom (A42)!

Os excertos que se seguem, de duas coordenadoras pedagógicas entrevistadas, ressaltam o papel dinâmico exercido pelos estudantes da EJA, considerados como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Desenvolvemos projetos bons, as aulas são mais dinâmicas e interessantes. Tentamos diversificar as atividades, a metodologia. Planejamos projetos alternativos que estimulem a frequência dos alunos e as aprendizagens (C2).

(...) Desenvolvemos atividades extraclasse em grupo, uma gincana sobre o carnaval: os alunos fizeram pesquisas, teve até premiação, os alunos se empenharam, falaram em público. Apresentaram, eles se destacaram. Pesquisaram a respeito, apresentaram. Fizeram um trabalho muito bom. Porque apresentar coisinhas bestas não vai instigá-los. Outro tema foi sobre as profissões eles também pesquisaram e apresentaram (C3).

Insistimos em reafirmar que a participação dos professores da EJA na CoP, bem diferente do que demonstram os discursos dos estudantes sobre as aulas em que os professores não tinham feito essa formação, caracteriza-se por alterarem as metodologias de ensino que vinham utilizando, com o objectivo de possibilitar o planeamento e a execução de Projetos e atividades de enriquecimento cultural dos estudantes, além de atividades em que os mesmos exercitam as suas capacidades de pensar, de refletir coletivamente sobre os assuntos trabalhados, além da sua cidadania.

Os depoimentos que transcrevemos a seguir corroboram o facto de as aulas serem diferenciadas e evidenciam as alterações das práticas curriculares, metodológicas e avaliativas após a participação numa CoP.

Antes, o nosso trabalho na EJA estava meio perdido. Essas formações dão um direcionamento, temos um norte. Até então eu trabalhava muito com o livro didático (...). Depois das formações pensei que tinha que deixar o livro e fazer um diferencial, fazer diferente. O currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje acho interessante, têm novas propostas, novos temas (...). Agora tem um contrapeso: muitos alunos da EJA são oriundos de uma educação tradicional, eles batem de frente com essa nova forma de ensinar. (...) Em termos de avaliação, antes só avaliava com as provas. Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é você propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade (P139).

Comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias. Um colega diz: “olha na minha escola eu faço assim”. Cada vez dando ideias para o nosso trabalho. Outra formadora disse que a gente poderia trabalhar com o desenho com os estudantes que não sabem ler e nem escrever. Então eu comecei a fazer isso (P140)!

Quando cheguei para trabalhar na EJA fui muito formal, querendo trabalhar da mesma forma que fazia com o ensino regular. A partir dessas formações, com as conversas roupage. Comecei a pensar: não pode ser assim. Eu entendi que a gente precisa ser mais dinâmica, ser mais flexível, não adianta exigir tanto do aluno que a gente não vai conseguir, não vai conseguir mesmo!(P142)

As narrativas apresentadas evidenciam outro entendimento sobre o papel dos estudantes, em que os mesmos são considerados como sujeitos criativos, capazes de produzir conhecimentos e de dialogar sobre esses conhecimentos. Assim, os estudantes são valorizados pelos conhecimentos que já possuem e pelos conhecimentos que constroem em parceria com os outros estudantes e com os professores.

Evidenciamos, ainda, que a decisão de “sair da mesmice”, de “cativar os estudantes,” de “fazer diferente”, de “buscar novas práticas pedagógicas” ainda que não seja fácil, parece ter sido assumida pela grande maioria dos professores entrevistados, tendo como suporte o processo formativo em grupo.

A utilização de trabalhos de grupo, de pesquisas, de simulações e de exposições, quer dos assuntos estudados quer das produções individuais, de debates, de jogos, de entrevistas e de conversas com as pessoas, de visitas a museus e cinemas, além de outros procedimentos, parecem demonstrar o compromisso dos professores entrevistados com práticas diferenciadas e mesmo inovadoras. No fundo, práticas facilitadoras da apropriação dos conhecimentos estudados pelos estudantes. Dito de outra forma, um esforço na procura de sentido nos conteúdos desenvolvidos na EJA e de compreensão do

mundo em que vivem os estudantes, aspetos essenciais que subjazem à necessidade de viver num mundo que faça sentido. A diversificação de procedimentos metodológicos aposta, pois, “na apropriação do saber de uma maneira o mais significativa, concreta, transformadora e duradoura possível” (Vasconcelos, 2005:42).

Constatamos que a finalidade do ensino não é somente apresentar conhecimentos, estabelecer a mediação entre os conhecimentos e os alunos:

O educador deve atuar e atua como mediador entre a cultura e seus membros. O professor procura fazer com que seus alunos adquiram conhecimentos, mas basicamente, que aprendam a ser pessoas em processo de aprendizagem (Fairstein & Gyssels, 2005: 25).

O papel do educador não se restringe à transmissão de informação, exigindo-se a sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva “a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento , bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento” (Vasconcelos, 2005: 75).

Não podemos negar a relação entre os procedimentos utilizados pelos professores nas aulas e as concepções que têm sobre o ensino e sobre o papel dos estudantes. Assim se compreende que:

O conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que os conteúdos escolares precisam ser trabalhados, refletidos, reelaborados, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele (Vasconcelos, 2005: 56).

As concepções de ensino e de aprendizagem, demonstradas nos relatos tanto dos estudantes quanto dos professores, coadunam-se com as recentes discussões sobre o que é aprender e ensinar na EJA, solicitando que as possibilidades para a renovação dessa área já se iniciaram, e são possíveis de ser alcançadas na base de uma formação contínua de professores no contexto das escolas e na direção colaborativa.

Ao desafiar os estudantes a posicionarem-se sobre os fatos e os conteúdos estudados, os professores assumem-se como mediadores e orientadores da aprendizagem

destes estudantes e não como detentores de um conhecimento que lhes compete transmitir.

Quando esta lógica se inverte, os estudantes apropriam-se dos conhecimentos de forma construtiva e colaborativa, tendo os colegas e os professores como parceiros na aventura de aprender. Aprender e ensinar passam a ser considerados como um processo de mão dupla, em que tanto os professores como os estudantes se envolvem e não um processo unilateral de escuta e de repetição automática de palavras, implicando uma autêntica apropriação pelo sujeito do conhecimento.

Conhecer é, pois, um processo de construção de significados através do estabelecimento de relações, mediado por instrumentos, exigindo esforço e tendo por base as representações que o educando traz.

Ao avançarem no entendimento sobre o papel do educando, e sobre o seu próprio papel, o que nos parece ter ocorrido em função da formação recebida no grupo, os professores melhoram também em relação ao ensino que desenvolvem, rompendo com posturas e práticas mais tradicionais, de simples transmissão de conteúdos, passando a exercitar diálogo e a interação construtiva de conhecimentos nas aulas.

O gráfico que apresentamos a seguir (Gráfico 11) engloba um conjunto de dados que demonstram qual o papel dos professores nas aulas da EJA, que procedimentos utilizam e o que por norma é feito nas suas aulas.

Gráfico 11: O papel dos professores nas aulas da EJA



A análise do gráfico e dos excertos que a seguir se apresentam, demonstra que na opinião dos estudantes entrevistados os professores, mais do que simples transmissores dos conteúdos, assumem o papel de orientadores e “facilitadores” da aprendizagem dos estudantes, explicando e tirando dúvidas aos alunos. Demonstra também que há uma diversificação de metodologias do ensino, enriquecendo as aprendizagens dos estudantes e favorecendo a motivação dos estudantes nas aulas.

Eles ensinam, dão explicação. Dão a matéria e explicam tudo para gente. Passam na lousa e depois corrigem no caderno, eles dão o visto no caderno (A31).

(...) A professora me ajuda também. Ela copia e a gente copia no caderno. Ela muda. Fizemos um quebra cabeça em grupo para a gente montar e eu gostei. Acertamos, era um pouco complicado tinha que montar (A34).

O professor passou um trabalho sobre as lendas. Todos ajudam, eu gosto de todas as professoras. Ela põe no quadro o ditado, ela diz para gente fazer do jeito que a gente sabe e se a gente tem dúvida, pergunta (A35).

Eles passam os trabalhos. Na parte escrita eles são bem atenciosos explicam bem não deixam nada a desejar nessas aulas. Explicam, tem aula que vamos para sala de leitura, temos aulas de Educação Física, aulas de leitura e de informática (A36).

As aulas mudam, as matérias são novas para a gente entender mais. Eles dão trabalhos em equipe para gente pesquisar, a gente vai para frente apresentar para toda a turma (A39).

Não é a mesma coisa, ela repete quando vê que a gente não aprendeu. Ela põe no quadro, explica tudo direitinho, dá explicação bacana, eles têm muita paciência com a gente. A gente pesquisa na internet, faz trabalho em grupo. No último trabalho, a nossa turma apresentou para toda escola e ganhou. Eu não tenho vergonha mesmo!(A40)

Cada professor, cada matéria eles explicam. As aulas de Ensino Religioso são engraçadas. As aulas ficam interessantes quando eles fazem uma brincadeira. A gente vem cansada e se as aulas forem chatas não gostamos, mas são muito engraçadas (A41).

A professora faz trabalho de equipe na sala, já fizemos teatro para apresentar para escola toda, ganhamos medalhas. (...) Fazemos muita coisa, pesquisas para a gente trazer para a sala (A42).

Os depoimentos de uma professora indicam que as aulas na EJA são desenvolvidas de forma diversificada, embora se confronte com alguns obstáculos, relacionados com o facto de os estudantes terem tido, anteriormente, uma formação de cariz mais tradicional e não estarem habituados a participar. Indicam, portanto, um certo “estranhamento” por parte de alguns estudantes em relação às novidades apresentadas pelos professores.

Eu gosto muito de inovar, mas eles reclamam, dizem que eu estou enrolando: peço para cantarem, fazerem rodinhas, eles não gostam de apresentar os trabalhos. Explico pra eles que isso faz parte da formação deles, que a formação não é só aprender a ler e escrever, é a formação social, intelectual (...). Eles resistem, mas no final do ano, graças a Deus, a maioria quer participar (P139).

Comecei um trabalho com histórias aos quadrinhos, mas tinha aluno que dizia que era enrolação (P139).

Analisando o extrato apresentado verificamos constatar que as dificuldades enfrentadas pelos professores na EJA não se prendem apenas com questões administrativas e de gestão curricular, mas também com às resistências de alguns estudantes em relação à concepção do próprio papel que assumem nas aulas. Alguns alunos, influenciados por experiências anteriores como estudantes, assumem-se como simples folhas em branco cuja função é a de se sentarem e assimilarem passivamente o que os professores depositam nas suas mentes. Como refere Gadotti (2008:89) viajar “para outros mundos possíveis depende de o professor dominar a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se, de mudar”, como fez a professora do relato apresentado.

Por outro lado, os depoimentos que a seguir se transcrevem evidenciam a relevância da partilha de ideias e de experiências inovadoras, no espaço-tempo da CoP, contribuindo para alterar as práticas e impulsionar a inovação nas aulas, suscitando assim a melhoria da qualidade letiva e do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Quando temos contato com novas metodologias, a gente começa a querer aprimorar o nosso trabalho. Numa formação aprendemos sobre sequencia didática e eu comecei a fazer uma sequencia didática sobre propaganda (P140)!

Eu incluí várias propostas comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias. Um colega diz: “olha na minha escola eu faço assim”. Cada vez dando ideias pro nosso trabalho (P140).

Minhas aulas ficaram muito mais elaboradas, além de constatar uma melhor e mais eficiente aprendizagem tanto minha como dos meus alunos (P143).

Para Wenger (1998:231), a participação e a reificação são dimensões fundamentais numa CoP. Para o autor, engajar-se numa CoP pressupõe negociação de significados, pela participação, e produção de artefatos, de instrumentos, de procedimentos e de projetos, pela reificação. Nesta linha de pensamento, o autor considera estas duas dimensões como avenidas que influenciam o futuro, seja direcionando a prática, seja direcionando a trajetória das pessoas.

Os depoimentos apresentados demonstram uma certa mudança nas práticas dos professores, decorrentes, em nosso entender, da sua participação na CoP. Pelo facto de termos vivenciado uma formação tradicional, as crenças e percepções sobre o papel dos alunos e de nós próprios, além das concepções sobre o ensino e a aprendizagem marcam a nossa vida pessoal e profissional, influenciando o modo como olhamos a realidade e realizamos o nosso trabalho educativo. A participação numa CoP desenvolve um processo de aprendizagem que contribui para a ressignificação das nossas crenças e muda as nossas práticas e até a nossa identidade.

A este respeito, Wenger (*idem*: 218) ressalta a importância de dois elementos que permitem a ocorrência e a concretização das aprendizagens e das transformações nas práticas dos participantes de uma CoP: a imaginação e o alinhamento.

Ao informarem que utilizaram várias propostas das que tinham sido partilhadas na CoP, que a formação lhes trouxe novas ideias e que o contato com as novas metodologias despertou o desejo de aprimorar as suas aulas, o que estes professores fazem é reconhecer que são capazes de desenvolverem práticas mais ricas, mais dinâmicas e, neste sentido,

alinham as suas perspectivas e as suas ações em torno deste objetivo. Como ressalta Wenger (1998:218), “a combinação da imaginação e do alinhamento produz a habilidade de agir conforme uma ampla e rica visão do mundo”.

6.3.2. Avaliação das aprendizagens

Apresentamos, neste segmento, os dados sobre a configuração das aulas após a participação dos professores na CoP da EJA. Importa, agora, analisar o que se passa ao nível de avaliação, em particular da avaliação das aprendizagens. No gráfico seguinte (Gráfico 12), encontram-se inseridas as opiniões dos estudantes relativamente aos procedimentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA.

Gráfico 12 . Procedimentos de avaliação utilizados nas aulas



A leitura do Gráfico permite constatar que os instrumentos e os procedimentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA, após a participação dos professores numa CoP, são diversificados, primando tanto pela avaliação qualitativa (através da observação do comportamento e do desempenho) como pela avaliação quantitativa (feita através de testes surpresa e de provas), tal como apontam os depoimentos que a seguir se transcrevem:

A avaliação varia, a professora corrige e vê se está certo. Tem a prova, tem os trabalhos, é pintura é desenho. Tudo é avaliado não é só a prova não. Quando a gente está fraco eles dizem para melhorar (A31).

A gente faz trabalho e fazemos prova. Tudo eles avaliam. Também apresentamos trabalho na frente, uma vai para frente e lê e a outra explica. Eu gosto de apresentar, eu gosto de falar (A32).

Ela dá prova, um trabalhinho, a da sala de leitura dá uns trabalhos para a gente, dá aula normal passa trabalho, exercício para a gente fazer... Às vezes é em grupo outras em dupla. Quando é prova ela explica como é e a gente tem que ler e responder. Ela explica denovo se a gente não entender. Eu tinha muita dificuldade (A33).

A avaliação é feita pela frequência, pelo comportamento, pelas provas que fazemos. Não podemos faltar, a avaliação é diária, através da frequência, dos trabalhos na sala de aula, fora de sala de aula. Às vezes é legal, a gente se diverte (A37).

Somos avaliados de diversas formas. Pelo comportamento, pela frequência. Fazemos testes avaliativos, tarefas no grupo, apresentação, contamos histórias, pesquisamos no computador. Avaliamos os colegas e eles avaliam os trabalhos que apresentamos. Todos os alunos tem vergonha de falar na frente dos outros e fizeram uma atividade para a gente falar no microfone e criamos coragem, fizemos teatro para apresentar, foi muito interessante (A38).

Os depoimentos dos professores reiteram o que dizem os estudantes no que se refere à diversificação e flexibilização das formas de avaliar as aprendizagens nas aulas, como constatamos a seguir:

Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade. A cada atividade eu já estou avaliando o que o aluno vai aprendendo individualmente, o que ele avançou, o que regrediu (...) (P139).

(...) Na proposta da totalidade do conhecimento não deveria haver prova. Aqui na escola não temos calendário de prova, mas a gente não pode deixar a prova, o professor faz, mas avaliamos de outras formas. Na EJA temos sempre que flexibilizar, por conta das inúmeras dificuldades dos alunos, do trabalho deles (C1).

(...) Aqui flexibilizamos a avaliação. Ela envolve a frequência, a participação nas aulas, as opiniões deles, como eles veem o mundo. A fala dos alunos é muito importante. No projeto letramento isso foi mais ainda, a cobrança foi mais incisiva e eles responderam. Buscaram conhecimentos, se emocionaram com a presença do autor que veio (C1).

Eu procuro avaliar como ele dialoga com aquele conteúdo se ele se fecha pra aquele assunto e não se abre para nada, o raciocínio do aluno. Trabalhamos com um parecer, com a ficha-síntese que eu acho muito complexa. Acho que deveria ser uma coisa mais simples para o aluno da EJA. Avalio os aspectos da leitura, da escrita, interpretação, mas a gente pede pra eles fazerem prova, eles precisam (P142).

Ao referir que trabalham com “um parecer, com a ficha-síntese”, que considera muito complexa, a professora parece discordar do instrumento de avaliação disponibilizado pela SEMEC, embora tal instrumento tenha sido elaborado coletivamente pelo grupo e tenha passado por reajustes propostos por ele. Nesse sentido, constatamos que a CoP se constitui como um espaço de reflexão crítica sobre o trabalho na EJA. Além disso, na CoP procede-se, também, à construção e à reconstrução coletiva de instrumentos e materiais, tarefa a que acresce a reflexão sobre a prática e a reinvenção dessa mesma prática, reafirmando o papel dos professores como sujeitos autônomos e criativos.

Embora a autonomia seja sempre relativa e só “possível de concretizar pela progressiva emancipação das escolas em relação ao poder central e por uma maior dependência relativamente aos seus contextos de pertença” (Morgado, 2007: 167), consideramos fundamental que a formação contínua favoreça a discussão e a tomada de decisões relativas ao ensino, desde a seleção do currículo, passando pelas formas de desenvolvimento pelos professores até às decisões sobre os procedimentos metodológicos e avaliativos, num processo de (re)construção coletiva.

Como um processo de acompanhamento contínuo e sistemático das aprendizagens dos estudantes, com o intuito de intervir na melhoria dessas aprendizagens, discute-se hoje uma proposta de avaliação formativa, reguladora, caracterizada por ser democrática, constante, diversificada e contínua sistemática (metódica) e intencional, precisando de ser acompanhada de “meios de ensino, de organização dos horários, de organização dos grupos-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (Perrenoud, 1999:15).

A Proposta da Totalidade do Conhecimento, da SEMEC/Belém, na modalidade de EJA, tem como base teórica uma concepção emancipatória de avaliação, considerada como um processo permanente de acompanhamento das aprendizagens dos alunos no sentido de favorecê-las cada vez mais, ou seja, possui a finalidade de constatar progressos, dificuldades e assim reorientar o trabalho no sentido de estar garantindo o alcance dos objetivos propostos (SEMEC/ETEJA, 2012: 60).

Neste sentido, a referida proposta define os **Conselhos de Totalidade**, realizados bimestralmente, como instâncias de discussão e reflexão coletiva sobre as aprendizagens e progressos feitos pelos estudantes da EJA, subsidiados por diferentes registos desses progressos e também das dificuldades destes estudantes.

Por ser um processo gradativo de recuos e tensões, de confronto entre crenças e práticas, é claro que nem sempre as transformações que ocorrem envolvem a totalidade dos aspectos que configuram as práticas nem são lineares, automáticas, como aponta o depoimento que se segue:

(...) Tentei a avaliação através de conceito, depois de parecer. Mas o que os alunos querem mesmo é a nota. Aí eu voltei pra nota. Como uma satisfação para o aluno. Pra gente é parecer, é avaliação contínua, mas o aluno precisa de uma nota, quer ver um conceito no trabalho dele (P139).

Constatamos que houve um recuo na forma de avaliar da professora, embora a proposta da Totalidade do Conhecimento na modalidade EJA preveja que a avaliação ocorra em forma de pareceres e não de classificações. Para Oliveira (2006:176), isto acontece porque nós, como professores,

(...) temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, se tornam arraigados em nossa prática, exigindo a sua desconstrução e ressignificação. A formação contínua, portanto, a fim de que possa efetivamente alterar as nossas práticas, precisa se dar através de um processo de discussão sobre nossas representações ensejando a colaboração e a significação.

Portanto, a avaliação na EJA, na rede municipal de Belém, constitui um importante desafio que merece ser permanentemente discutido por todos os protagonistas que trabalham ou frequentam essa modalidade, inclusive os estudantes, visto que existem dificuldades quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos em avançar na direção de uma avaliação emancipadora efetivamente preocupada com a melhoria das aprendizagens dos educandos.

São inegáveis as dificuldades de um acompanhamento mais sistemático dos estudantes da EJA, em virtude da baixa frequência e da grande rotatividade nesta modalidade de ensino. No entanto, os discursos, tanto dos professores quanto dos estudantes, indicam uma resistência ao uso do parecer avaliativo, em vez das classificações dos estudantes, à utilização do teste escrito como único instrumento de avaliação e à extinção da “semana de provas”. Estes desafios, resultantes no elevado índice de reprovação dos alunos, sobretudo nas 1^{as} e 2^{as} totalidades, evidenciam a necessidade de intervenção nesse domínio, tal como confirmam os extratos que se seguem:

Deveríamos ter mais oportunidade de planejar juntas as aulas, discutir a avaliação que é um nó. Se é nota, se é avaliação (P140).

As provas são muito ruins pra eu fazer, não consigo fazer, foi muito difícil a prova que ela fez. Tinha que resolver e nas provas os colegas não podem ajudar a gente. É avaliação e não se pode colar senão fica reprovado. Para resolver é muito ruim para mim, eu não consigo fazer (A34).

Apesar de avançada, como ressaltado anteriormente, a Proposta Avaliativa na EJA da SEMEC/BELÉM necessita de avançar no sentido da discussão e reavaliação contínua da prática avaliativa, que parece contradizer a teoria que lhe serve de suporte no sentido de diminuir os índices de retenção que, como referimos, são preocupantes e permitem afirmar “que o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais” (Hoffmann 1993:74).

Num número ainda muito significativo de casos, a avaliação assume uma função comparativa e classificatória. O depoimento apresentado a seguir reitera a distância entre o discurso inovador da Proposta da SEMEC e o cotidiano da escola

A formação não dá foco à prova e a direção queria acabar com a prova, com a semana de prova, mas os alunos querem fazer prova. E a gente mantém a semana de prova, porque os alunos acham que tem que ter prova. A gente faz uma atividade e no final faz uma provinha até para perceber, fechar a avaliação individual do aluno e mostrar um parecer para o aluno. Na EJA, eles faltam muito: hoje vêm 5, amanhã 6 alunos e quando você fecha a semana de prova, não falta ninguém, dá pra reunir todo mundo e avaliar. Falou prova, um liga para o outro e não falta ninguém. Nesse momento dá para fazer uma avaliação geral (P141).

Sem dúvida que a EJA tem peculiaridades que não podemos negar. Tais especificidades podem dificultar o acompanhamento sistemático dos estudantes, ainda que se queira fazê-lo, como vemos a seguir:

(...) E a angústia é: como vamos fazer a avaliação desses alunos? A frequência dos alunos é muito baixa há alunos que faltam a metade do mês. (...). Passo as atividades aqui na sala e poucos entregam, digo sempre que quem se aprova ou reprova são eles mesmos. Não tem como chegar e dizer que a professora não dá oportunidade. A gente dá oportunidade até demais (P141).

Importa ressaltar que, embora se realizem bimestralmente, nas escolas onde funciona a EJA, os conselhos avaliativos das Totalidades do Conhecimento, com o objetivo de discutir os avanços e as dificuldades dos estudantes, os altos índices de

reprovação e de abandono dos estudantes merecem uma atenção especial, tanto nas formações gerais como nos assessoramentos técnicos *in loco*.

Acreditamos que qualquer proposta avaliativa que se queira formativa e emancipatória não deve esquecer o caráter multidimensional da avaliação. Assim, concordamos com Hoffmann (2008:56) quando reconhece “que é preciso acreditar que não existe o “não-aprender”, mas jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e de aprender para a vida e ainda que seja preciso, sobretudo, respeitar a diversidade dos educandos se pretendemos formar para a cidadania, reconhecendo a todos como dignos de educação, atenção e respeito”.

Em suma, avaliar deve ter a ver com incluir e não com excluir. Tal propósito pressupõe, como lembra Luckesi (2000), a transformação da avaliação num ato amoroso.

6.3.3. Desafios e possibilidades da Comunidade de Prática de Professores da EJA

Investigar a CoP de professores da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Belém, para compreender os desafios e as possibilidades da referida CoP tanto ao nível do desenvolvimento profissional dos participantes, quanto da transformação das suas práticas, constitui uma das finalidades de nosso trabalho.

Assumimos que a formação contínua do professor da EJA é parte integrante do seu desenvolvimento pessoal e profissional, que tendo como principal finalidade melhorar a aprendizagem dos estudantes e a auto renovação contínua dos educadores. Nesta perspectiva, auscultar os professores sobre a formação que frequentam pode contribuir para o enriquecimento e melhoria da formação.

Do mesmo modo, dar oportunidade aos estudantes de manifestarem a sua opinião sobre os desafios com que se deparam nas aulas da EJA e ouvi-los sobre a forma como gostariam que essas sessões decorressem é considerar que estes estudantes são capazes de contribuir para a mudança do ensino e reconhecer que lhes deve ser dado o direito de participar no processo de tomada de decisões.

Para estudar tanto esses desafios como essas possibilidades, decidimos começar por identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, bem como as suas sugestões para a melhoria das aulas.

Gráfico 13 - Sugestões para a melhoria das aulas



Importa desde logo referir que um número significativo de estudantes entrevistados considera que não são necessárias mudanças, como comprovam os seus depoimentos:

(...) Para mim, não precisa mudar nada eu me dou bem com todas as professoras, gosto da escola, das aulas de informática, e me desenvolvi nas contas (A31).

Para mim, está tudo ótimo (A32)!

Contudo, apesar de revelarem que, nas escolas pesquisadas, o ensino consegue satisfazer, de modo geral, as suas expectativas, alguns depoimentos apontam as mudanças que gostariam de ver nas aulas:

Queria estudar mais, aprender mais um pouco a ler, já estou há 3 anos estudando com a mesma professora. Eu gosto dela, todos os anos fico com ela. Mas quero ir para outra sala (A33).

Para melhorar, acho que tínhamos de fazer mais ditados, mais leituras (...) tem gente que não sabe ler mesmo. Não adianta a gente copiar e não saber nada (A34).

No momento, só se for a respeito das aulas de História e de Ciências. Só temos tido Português e Matemática (A35).

Eu tenho muita vontade de aprender matemática. Não sei fazer contas (A37).

Alguns alunos deveriam vir mais, fazerem mais esforço. Os professores são bons, o colégio é bom. O bebedouro está com defeito, essa parte é ruim. Se na escola tiver tudo certo é melhor para o aluno, uma escola bem ajeitadinha ajuda os alunos (A38).

Queria que os colegas viessem mais, tivessem cuidado com a sala, com a escola (A39)

A análise dos relatos permite verificar que as sugestões dos estudantes se referem, sobretudo, às melhorias das aulas com sugestões de atividades que possibilitem a aprendizagem da leitura, da escrita e de matemática. Ao afirmar “tenho muita vontade de aprender matemática”, “tem gente que não sabe ler mesmo” ou “eu queria estudar mais pra aprender mais um pouco a ler”, estes estudantes revelam os seus anseios de se apropriarem de conhecimentos básicos para poderem responder às solicitações do meio em que se encontram inseridos. Nesse sentido, revelam as suas dificuldades e também as do ensino garantir que permaneçam na escola e tenham sucesso, ajudando-os a emancipar e a tornar cidadãos participativos na realidade em que vivem.

Por seu turno, a Equipa Técnica da EJA (ETEJA/SEMEC) ao discutir com os professores e coordenadores das escolas uma proposta de intervenção para superar as dificuldades dos estudantes em relação à leitura e escrita, disponibilizando-se para acompanhar, apoiar e avaliar a referida Proposta demonstra uma preocupação efetiva com os desafios encontrados pelos professores e com a melhoria do ensino na EJA. Aliás, essa decisão começou já a ter resultados, como se depreende do depoimento que se transcreve a seguir:

Notei que depois do Projeto, a frequência dos alunos melhorou. Fizeram um esforço para não faltar. O projeto mexeu muito com os alunos. Os técnicos da SEMEC vêm aqui, é um acompanhamento muito sério que acontece. O nosso intercâmbio está muito afinado, eles estão muito presentes na escola. Os professores sentiram necessidade de planear a sequência didática com os técnicos e eles vieram. As coisas sempre funcionaram bem na SEMEC. As formações sempre aconteceram. Há uma direção. Não ficamos largados (C1).

O depoimento apresentado ressalta o valor do acompanhamento sistemático do trabalho dos professores nas escolas, pela equipa técnica da SEMEC, servindo de apoio e de suporte a eventuais inovações desenvolvidas nas aulas e, conseqüentemente, de estímulo para despertar o interesse dos estudantes pelas aulas. Em suma, constata-se que a participação na CoP possibilita a assunção de novas práticas, que funcionam como suporte para estas mudanças, tal como refere Wenger (1998:85):

Como um *locus* de engajamento na ação, de relações interpessoais, de partilha de conhecimentos e de negociação de projetos, as comunidades de prática são a chave para a transformação real- aquela do tipo que tem impactos na vida das pessoas.

Importa, ainda, realçar o destaque dado pela coordenadora ao bom relacionamento entre a equipa técnica da SEMEC e as escolas, um aspeto muito positivo, também constatado por nós nos momentos em que acompanhávamos as equipas nas escolas. Trata-se de um relacionamento horizontal em que a equipa técnica, como equipa responsável pela coordenação da formação no grupo, se coloca na posição de parceira dos professores, promovendo uma escuta sensível às dificuldades dos professores e aberta à negociação partilhada de respostas a esses anseios.

Nesta ordem de ideias, a CoP favorece o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se num espaço/tempo formativo que valoriza os conhecimentos dos participantes e possibilita a constituição de uma nova cultura escolar, em que todos aprendem e, ao mesmo tempo, se (trans) formam. Como um processo contínuo, o desenvolvimento profissional ocorre através da participação dos professores em grupos de reflexão sobre as teorias que sustentam as suas práticas e sobre essas mesmas práticas. “Tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola são factores - chave no desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 2001:45).

As escolas da EJA podem, e devem constituir espaços de investigação e de procura de novas alternativas de ensino, que favoreçam a melhoria desta modalidade educativa, já que ao oferecer um ensino de baixa qualidade a EJA acaba por “negar a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens e adultos trabalhadores” (Ventura, 2011: 82).

Atualmente, a função docente exige dos professores um compromisso que requer muito mais do que apenas estar comprometido. Implica uma prática que favoreça a formação do educando em termos diferenciados, como ressalta Galiazzi (2002:293):

Dizer que se está comprometido com a Educação, é o mesmo que buscar, em sala de aula, possibilidades efetivas de cada aluno se transformar em um sujeito cada vez mais competente. E exige mais, deixando claro que um sujeito competente é autônomo, responsável socialmente, criativo e crítico. É o sujeito sempre pronto para tomar decisões alicerçadas no compromisso social com o contexto em que atua. É o sujeito capaz de propor novas soluções, é o sujeito capaz de questionar o que faz. É o sujeito disposto a superar-se. Ao mesmo tempo, é o sujeito capaz de encarar suas limitações.

As narrativas que se seguem demonstram o valor das vivências em grupo, reconhecidas como um meio “possibilitador da (re) significação de saberes e práticas e

como espaço de questionamentos, apresentação de dúvidas, debates, reflexões e busca ou tentativas de construções de respostas, empreendendo maior segurança ao docente no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula” (Bertucci, 2009:39).

A formação é um momento de você estar ali renovando suas teorias, seu trabalho, estar refletindo sobre sua prática, pois às vezes no dia a dia vamos trabalhando, quando vemos, voltamos ao tradicional. Aí quando vamos para formação penso: puxa, tenho que estar fazendo alguma coisa diferente (P139).

Só o fato de a gente ter esse momento de ouvir também outras histórias, estar em conjunto com outros professores isso é muito prazeroso porque a gente pensa que a nossa realidade é única, que não tem nenhuma realidade como a daqui, mas seja aqui ou em outros bairros a realidade é igual. O fato de a gente ter esse momento para conversar, expor os nossos sentimentos, as nossas indignações, até mesmo parabenizar é muito valioso, é muito importante, tem uma validade enorme (P141).

Com certeza eu cresci muito, porque quando eu vim para a EJA foi por uma questão de ajustar o meu horário e não porque eu tivesse conhecimento sobre como trabalhar com a EJA (P142).

Ao enfatizarem o fato de na CoP poderem ouvir outras histórias, trocar experiências acerca do trabalho que desenvolvem na EJA, poderem conversar e expor os seus sentimentos e até as suas indignações, os professores investigados parecem reconhecer que a transformação da prática docente perpassa o desenvolvimento da capacidade de abertura ao diálogo e ao confronto de pontos de vista e de experiências. Neste sentido, a CoP é “um lugar privilegiado de construção de conhecimento, que transforma quem somos e o que fazemos”, o que nos permite inferir que se trata de “uma experiência de formação de identidades” (Wenger, 1998: 214-215).

Os relatos que analisamos a seguir revelam que a CoP contribui para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, funcionando como um espaço coletivo de negociação de sentidos e de procura de soluções para os diversos constrangimentos com os quais se deparam os docentes.

Aqui existe o acompanhamento do nosso trabalho... eles dão um norte, fazem leituras teóricas. Isso vai restaurando a nossa prática (P139).

(...) Para mim a participação no grupo de professores da EJA é um momento de aperfeiçoamento de nossa prática. Na universidade temos uma parte teórica e nas formações os colegas falam como trabalham. A necessidade é mesmo a leitura. Ouvir os colegas falando, ter esse momento de partilha das nossas angústias é muito importante (P140).

Acredito ser de fundamental importância participar do grupo tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas por cada professor durante as aulas, mas quando partilhadas neste grupo buscamos e encontramos soluções conjuntas, as quais podemos acrescentar em nossas aulas no dia-a-dia (P143)

Ao referirem que a participação na CoP significa, para elas, um momento de *renovação*, de *aprimoramento*, de *aperfeiçoamento* e de *restauração* da prática que desenvolvem na EJA, as professoras entrevistadas corroboram as convicções de Freire (2007) ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (*idem*, 2007:39)”. Acresce o facto de este movimento constante de procura não ocorre solitariamente, mas solidariamente.

Nessa linha de pensamento, os testemunhos dos participantes da CoP confirmam as possibilidades da participação na CoP da ETEJA/SEMEC para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para a reinvenção das suas práticas educativas.

Transcrevemos os depoimentos seguintes por entendermos que valorizam a participação no grupo de professores da EJA e, sobretudo, por valorizarem a interação entre os professores e a partilha de histórias, de angústias, de reflexões e de soluções para os problemas diários nas salas de aula da referida modalidade, para os quais não existem receitas prontas a utilizar.

Um aspecto que destaco é a dedicação dos técnicos. Vemos que eles estão preocupados em desenvolver um trabalho, acompanhando a gente, estão preocupando em nos dar um apoio, um norte, propondo formações para os professores. (...)Percebemos o compromisso deles e isso nos faz levar a sério nosso trabalho(...)Vemos que eles estão preocupados com a nossa qualidade de ensino para que o aluno tenha uma qualidade de aprendizagem (P139).

A formação ajuda, dá apoio, um suporte pra gente não cair no tradicional pra não cair na mesmice, pra estar cativando o aluno. A formação nos dá essa oportunidade de reflexão sobre a nossa prática essa reflexão sobre construir o conhecimento com o aluno e não estar simplesmente copiando, simplesmente decorando (P139).

Essas formações dão essas possibilidades de você estar buscando novas posturas estar buscando novas ideias novas formas de pensar, novas práticas pedagógicas, dão um roteiro, dão um direcionamento para o nosso trabalho, um norte, isso é necessário. Até antes, o nosso trabalho na EJA estava meio perdido (P139).

É muito válido conversar, dialogar com outros professores traz muitos benefícios porque sua realidade pode ser diferente, mas o que você está aplicando eu também posso aplicar. Eu posso dar uma modificada, mas pode dar uma boa alavancada nas minhas aulas, assim como você pode aplicar algumas ideias que estou aplicando em minha turma (P141).

No grupo, tivemos uma relação bem mais próxima com os outros professores, foi bem melhor, pudemos discutir e até conversar um pouco sobre a nossa realidade em sala de aula (P141).

Destaco a oportunidade de conhecer e partilhar experiências diferenciadas das que temos em sala de aula (P143).

A análise dos relatos evidencia que os professores consideram que esta formação lhes permite atuarem na EJA de forma mais dinâmica, contribuindo para a melhoria do trabalho que fazem. Nesse sentido, reiteram o valor da CoP como espaço-tempo importante de aprendizagem, que ocorre por meio da partilha, da reflexão, da autorreflexão, do diálogo sobre o fazer docente, da troca de experiências, da negociação de sentidos, da construção e da disseminação da inovação e, portanto, de transformação das identidades dos professores e de suas práticas.

Nesta ordem de ideias, merece destaque o discurso da professora sobre o facto de a sua participação na CoP ter possibilitado o seu crescimento profissional. O seu testemunho corrobora o valor da CoP como espaço-tempo dinamizador de aprendizagens, que transforma identidades e favorece, portanto, o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao partilhar com os pares “a compreensão de sua história, numa dinâmica de comunicação intersubjectiva, permite-se uma autoria partilhada que contribuirá para a construção conjunta da identidade profissional” (Silva, 2007:162).

Os depoimentos apresentados reiteram a relevância das Comunidades de Prática na renovação das práticas docentes e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos professores, bem como a melhoria da aprendizagem dos alunos. Entendemos, no entanto, que não basta a vontade de renovar as práticas pedagógicas. É necessário mais:

Os professores estarão predispostos a envolver-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com a sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e, ainda, se lhes for concedido o apoio necessário” (Day, 2001: 157).

Ainda que as narrativas destacadas tenham demonstrado os contributos e os significados da participação dos professores na CoP da EJA, os professores também reconhecem os desafios de sua participação na dita CoP e sugerem propostas para a melhoria do grupo:

Eu acho as formações interessantes mas queria que eles nos mostrassem mais a prática, as oficinas. De teorias eu estudei 4 anos e mais um ano de especialização. As teorias vão embora, mas o que não esquece é a prática. A prática fica. Preferiria ter atividades mais práticas. Teve uma formação em que o formador trabalhou muito na prática. Desenvolveu os conteúdos de forma muito prática. Produzimos um cartaz. Assim, vimos quanto é importante desenvolver a mobilidade do aluno na sala, atividades mais ativas e menos passivas... essa formação foi muito boa, muito ativa (P139).

Eu não gosto mesmo porque é muito longe. Às vezes digo que prefiro vir para a escola a ir pra formação. Acontece lá no centro e a locomoção é difícil (P139).

Sugiro que as formações tragam mais propostas de metodologias, de atividades, de intervenção. Mais prática mesmo. A gente devido ao excesso de trabalho, de carga horária, acaba caindo na rotina e às vezes aprendemos novas ideias (P139).

Eu gosto muito da presença dos técnicos na escola, mas quando chegam os momentos de grupo e entramos em contato com os colegas a gente começa a se identificar, a gente vai discutindo. Eu destaco esses momentos de troca de experiência (P140).

Eu acho que deveria dar uma atenção maior à educação especial. Na EJA é cada vez mais frequente, há casos de alunos autistas com que não sabemos como lidar, casos de alunos surdos, cegos e não tem essa atenção eles deveriam melhorar, dar maior ênfase. O número de formações deveria ser maior, acho que deveria aumentar o número de encontros e falar mais da prática e da leitura como eu vou fazer dicas mesmo de como trabalhar textos e imagens, incentivar as formações, melhorar o local das formações. Tem tudo isso (P140)!

Eu sinto falta de coisas mais práticas. A teoria a gente sabe, eu venho de uma formação teórica, mas eu quero coisas concretas porque a nossa realidade na EJA é tudo muito novo, principalmente trabalhar com gêneros textuais. As formações têm que se pautar mais na parte prática. A teórica a gente sabe. A formação deveria focar mesmo na 1ª e 2ª totalidades. Trazer coisas concretas, atividades, exemplos concretos que estejam pautados na nossa realidade. Na 1ª e 2ª formação foi a mesma experiência apresentada pela formadora, eu queria ver coisas mais concretas que eu pudesse aplicar mais na minha realidade (P141).

O único ponto negativo para mim foi que a realidade apresentada pela formadora era diferente da nossa. Era mais válido trazer uma formadora que falasse de uma realidade igual a nossa; eu não estou na realidade da 3ª e 4ª totalidades. Eu trabalho com várias disciplinas e por isso não me senti dentro da realidade dela, peguei alguns links, algumas ideias só (P141)!

O acesso aos locais das formações é difícil, leva muito tempo para chegar. A SEMEC deveria pensar em fazer nos distritos acho que deveria ser mais no corpo a corpo, nas escolas, nos distritos, de 15 em 15 dias (P141).

Quando há apenas a exposição de palestrantes, a formação se torna cansativa (P143).

Penso que embora a exposição de palestrantes seja útil, essa deve ser acompanhada de grupos de trabalho formados por professores dos mesmos ciclos de ensino, a fim de discutirem e partilharem experiências e proporem soluções, claro em conjunto com os palestrantes (P143).

Uma das coisas seriam os assuntos da formação, os temas, a SEMEC deveria perguntar aos professores o que eles estão precisando. Eu sinto que a EJA é deixada de lado. Deveria ter formação para os coordenadores e para os professores. Já ouvi muitas reclamações não só daqui, mas de outras escolas. Seria interessante fazer uma enquete, o que os professores querem, o que precisam que seja trabalhado nessas formações, querem oficinas? Querem aprender como trabalhar com alunos especiais (C1)?

Os alunos chegam com muitas dificuldades, acho que esses projetos de intervenção deveriam ser mais constantes. Acredito que esse tipo de projeto tem que ficar e se estender para as 3ª e 4ª totalidades. Muitos alunos não se acham capazes de superar as dificuldades e desistem. O processo de melhoria depende do gestor também, de disponibilizar material para o trabalho, os alunos investem no material e a escola também, tem muita produção e tudo exige gasto (C1).

Deveria haver mais formações na EJA (C2).

Embora alguns dos desafios da CoP, apresentados nos relatos anteriores, sejam referentes a aspectos diversos, tais como a dificuldade de acesso aos locais de formação, o reduzido número de formações e as temáticas das formações, é visível a necessidade de serem abordadas atividades concretas. Os professores reclamam da ênfase dada aos aspectos teóricos em detrimento dos aspectos práticos. Ao afirmarem “eu acho as formações interessantes, mas eu queria que elas nos mostrassem mais a prática, as oficinas” ou “eu queria ver mais coisas concretas que eu pudesse aplicar mais na minha realidade”, as professoras denunciam a prevalência de um modelo de formação

prescritivo, recheado de fórmulas prontas a serem aplicados em sala de aula. Nessa perspectiva, concordamos com Alarcão (2010:34) ao afirmar que:

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto formação e identidade profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva.

O grande desafio da formação é permitir que os professores reflitam sobre a formação que receberam e que se encontra ainda arraigada nas mentes de muitos de nós. Conceber a formação como um processo de reflexão-ação-reflexão em que coletivamente se constróem e se reconstróem conhecimentos, crenças e experiências, implica, no dizer de Morin (2001:9), “reformatar o pensamento”, o que não se faz de um dia para o outro.

Nessa ordem de ideias, perfilhamos os ensinamentos de Freire (2007:76) quando afirma que como “educadores temos o papel não apenas de constatar o que ocorre, mas de também intervir, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar às situações”. Como seres comprometidos com a transformação de nossa realidade, não podemos “estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, mas o nosso agir docente é sempre um ato político, implicando, pois uma inserção, uma decisão pela mudança”, como afiança o autor. Igualmente, defendemos que mudar é difícil, mas é possível, ainda que, enquanto processo continuado, não se faça de um momento para outro, como num passe de mágica. Mudar exige inquietação, curiosidade e comprometimento, tal como é destacado no relato de uma professora participante do grupo investigado:

Mudar não é fácil, a gente tem que ir construindo, buscando, vendo o que o colega está fazendo, pesquisando na internet (P140).

Ao entender a mudança como um processo complexo que ocorre de forma construtiva e colaborativa, a professora identifica os passos necessários para a transformação das práticas docentes, ou seja, a procura de conhecimentos, em momentos de autoformação (individual) ou através de momentos coletivos de troca e partilha de saberes e de socialização de experiências, como defende Roldão (1999: 118):

Da massa crítica dos docentes, da sua capacidade para gerirem colaborativamente uma indispensável diferenciação de práticas, do aprofundamento e troca dos seus saberes e da qualidade e reforço da identidade e da cultura profissional, em todas as dimensões que a definem, dependerá o futuro da profissão.

Em suma, a mudança envolve a (re)construção de saberes, ideias e de posturas, embora esteja relacionada com outras mudanças nos contextos mais amplos onde esta se realiza.

Os extratos seguintes revelam os impactos ocorridos na prática docente dos participantes do grupo de formação da SEMEC/ETEJA, aqui denominada por nós de CoP. As alterações ocorridas referem-se às mudanças quer em relação às concepções sobre a modalidade de ensino em questão, quer em relação às práticas curriculares, metodológicas e avaliativas, corroborando o valor de práticas formativas de teor colaborativo para alcançar melhorias tanto no ensino, quanto na escola e nos professores.

Minhas aulas passaram a ser muito mais elaboradas, além de constatar uma melhor e mais eficiente aprendizagem tanto minha como os meus alunos (P143).

A equipa técnica vem para cá planejar com os professores. Num primeiro momento do projeto planeamos trabalhar com a poesia, trazendo um poeta paraense. Os professores não sabiam como planejar e os técnicos assessoraram, planeamos juntos, executamos e avaliamos juntos. A culminância do projeto, quando o poeta paraense veio, foi linda. Foram mostradas as produções dos alunos, eles fizeram teatro sobre a obra desse poeta. Essa atividade enriqueceu, contribuiu muito com a aprendizagem dos alunos, com o conhecimento do mundo. Fiquei encantada com o trabalho dos alunos (C1).

A proposta do projeto é de adesão dos professores a um novo trabalho. Houve muita produção dos alunos, os técnicos da EJA ajudaram no planeamento, mas a execução ficou por conta dos professores. Eles tiveram que buscar um conhecimento sobre o gênero poesia. Deu muito trabalho para os professores, adaptar a sequência didática. No primeiro momento houve a apresentação do projeto pela SEMEC para os coordenadores das escolas para esclarecer sobre o projeto, teve um estudo sobre a compreensão do projeto, depois da apresentação geral teve uma formação específica para todos os professores e depois teve esse planejamento aqui na escola para a escolha do gênero (C1).

A leitura dos depoimentos apresentados permite-nos constatar a relevância da CoP, numa parceria entre os coordenadores das escolas, os técnicos da SEMEC e os professores para as mudanças referidas. A oportunidade de momentos coletivos de planeamento, de execução e de avaliação dos projetos contribuiu quer para uma maior aprendizagem, quer para o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, quer, ainda, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Como um processo que pressupõe a transformação das concepções e das práticas dos professores, o desenvolvimento pressupõe um processo de apropriação de novas estruturas mentais e, portanto, da ressignificação das ideias preexistentes. De acordo com Bolzan (2002:153):

O desenvolvimento é um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos sociais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como transformação.

Ao afirmar “eu incluí várias propostas, comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias” e “o currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje, têm novas propostas, novos temas, a gente não fica fechada no currículo” as professoras parecem indicar que é através da reflexão sobre a prática que ocorre a reconstrução de conceitos e ideias que permitem transformar, qualitativamente, a prática, gerando o que Bolzan denomina como “novo saber-fazer” (*idem*: 155).

O encantamento com as respostas dos estudantes às novas formas de ensinar/aprender e o facto de as professoras reconhecerem que a reorganização do processo metodológico, pedagógico, curricular e avaliativo nas aulas da EJA culminou no enriquecimento das aprendizagens dos estudantes, evidenciam o valor da formação recebida no grupo pesquisado. Deste modo, assumimos que é preciso “redirecionar a escola e para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida” (*idem*: 27).

Em jeito de balanço final deste segmento de análise podemos inferir, com base nos relatos analisados que a CoP se configura como um espaço-tempo possível:

- a) De reflexão sobre a ação que os docentes desenvolvem na EJA;
- b) De construção de novos conhecimentos, de novas posturas e ideias acerca do papel dos estudantes e do papel do professor;
- c) Impulsionador de novas práticas, favorecendo nessa perspectiva, uma prática mais adequada aos novos tempos, em que os jovens e adultos exerçam o papel de produtores de conhecimentos e não de simples receptores passivos desses conhecimentos;
- d) De apoio e de suporte na busca de melhoria do trabalho docente na EJA;

- e) De partilha de experiências inovadoras;
- f) De discussão sobre as práticas docentes nas diversas escolas;
- g) De diálogo com os pares;
- h) De acompanhamento do trabalho do professor;
- i) De (re)direcionamento da prática docente na EJA.

Na verdade, a CoP configura-se, como defende Wenger (1998: 227), como um “lugar de aprendizagem experiencial e fundamentalmente social”, porque envolve as experiências e as práticas dos participantes, transformando-as. Nesta perspectiva, ainda que o grupo pesquisado não se autodenomine uma Comunidade de Prática, e ainda que necessite de um movimento permanente de avaliação e de ressignificação das suas atividades, no sentido de melhorá-la cada vez mais, consideramos que a experiência aqui estudada funciona como um bom exemplo de práticas colaborativas na EJA.

Tendo em consideração as características de um grupo colaborativo, identificadas por Fiorentini (2004, citado por Gama, 2007:39), - (i) participação voluntária; (ii) partilhamento de saberes e experiências; (iii) diálogos livres e confraternização; (iv) liberdade de expressão; (v) vontade de trabalhar juntos; (vi) não existência de verdades prontas e acabadas; (vii) planejamento conjunto das atividades; (viii) confiança e respeito mútuo; (ix) produção conjunta e compartilhada de conhecimentos e (x) reciprocidade de aprendizagem- assumimos que, “ainda que nem todas essas características estejam presentes no grupo investigado, poderão ser construídas no processo interativo aí desenvolvido” (Fiorentini, 2009).

Constatamos, portanto, que a formação contínua, na perspectiva colaborativa, nas referidas Comunidades de Prática, possibilita a reflexão coletiva sobre a ação docente e a ressignificação das práticas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e transformadores das suas realidades.

Considerando que a EJA é uma modalidade recente no Brasil e que a formação inicial de professores, tal como tem vindo a ser comprovado, deixa muito a desejar em relação à preparação dos futuros educadores, mais justifica a necessidade da formação contínua de professores se efetivar no interior das escolas, a partir de grupos colaborativos.

Ter em conta o que os estudantes e os professores da EJA têm a dizer sobre o ensino poderá ser o ponto de partida para a constituição de uma rede colaborativa de interações e mediações, sem dúvida rica e significativa.

Nesta perspectiva, os currículos, os programas e os modelos pedagógicos na EJA precisam de ser (re)construídos tendo como ponto de partida “os diversos tipos de saberes trazidos pelos estudantes”, devendo, a partir daí, ajudá-los a que se apropriem dos “mecanismos capazes de torná-los construtores de seu conhecimento e de sua própria reinvenção, como sujeitos epistêmicos, cidadãos, profissionais, amantes, companheiros, políticos e históricos, tornando-se indivíduos e membros de uma coletividade” (Souza, 2001: 146).

A perspectiva de ressignificação do trabalho docente na EJA perpassa a ressignificação da formação dos professores que nela atuam, tal como defendida por Vieira (2008), “uma formação colaborativa que tenha como foco a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente na EJA, visando a (re) construção dos saberes docentes além de permitir a (trans) formação dessas práticas, sobretudo, visando novas realidades, novas práticas”.

Assumimos com Day (2001) que a melhoria da eficácia profissional dos professores perpassa o envolvimento, individual ou coletivo, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos.

Como um processo necessário ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, as práticas de formação contínua “deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica” (Silva, 2000:104).

Em suma, constatamos que o processo de formação analisado privilegia momentos de partilha e de construção de conhecimentos coletivos, tanto nas escolas como fora delas, e também o assessoramento e acompanhamento permanente do trabalho docente *in loco*. Assim, esta experiência na EJA, única no Estado do Pará, é de grande valia quer para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que lecionam na EJA, quer para a ressignificação das práticas educativas nesta modalidade educativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS
LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo procurou analisar a configuração das aulas na modalidade EJA, com base no relato de professores e de estudantes, antes e depois da participação dos professores desta área num grupo específico de formação contínua, denominado Comunidade de Prática (CoP).

Como os nossos objetivos gerais eram compreender os desafios e as possibilidades inerentes à participação num grupo de formação contínua, reflexiva e colaborativa, tanto ao nível das práticas como do desenvolvimento profissional dos docentes e analisar as alterações ocorridas nas práticas docentes de professores da EJA, após a sua participação efetiva numa CoP, recorreremos a um referencial teórico construído a partir de autores como António Nóvoa, Étienne Wenger, Donald Schön, Phillipe Perrenoud, Isabel Alarcão, entre outros.

Ao analisarmos a trajetória histórica da EJA constatamos que a mesma foi marcada pela precariedade, provisoriedade e fragmentação, bem como pela progressiva falta de compromisso do Estado, resultando numa educação de segunda classe para os seus destinatários (Haddad & Di Pierro, 1994), ainda que se reconheça o avanço das decisões normativas que permitiram elevá-la à condição de modalidade de ensino. Constatamos que, apesar disso e das ações que se desencadearam relativamente à EJA, sobretudo na década de 1990, os elevados índices de reprovação e de abandono escolar dos estudantes exigem que se definam e implementem políticas públicas que ajudem a suprir necessidades concretas dos sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino.

Além disso, as nossas reflexões sobre os sentidos do currículo na EJA revelaram que o mesmo é selecionado a partir dos conteúdos e orientações prescritos nos PCNs, nas propostas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos livros didáticos distribuídos aos estudantes e aos professores nas escolas públicas, quando o ideal seria que, sem descurar intenções e pressupostos de âmbito mais global, o mesmo resultasse de um processo de construção partilhado com os estudantes. Reafirmamos, neste sentido, a relevância da auscultação dos diversos sujeitos e do conhecimento das suas características e necessidades, a fim de os conteúdos selecionados e desenvolvidos estarem em sintonia tanto com as suas aptidões e ritmos de aprendizagem, como com as suas necessidades pessoais e sociais.

Como resultado das reflexões e da análise que fizemos sobre a formação inicial de professores, numa Universidade Federal, constatámos que existe um claro défice de formação no que se refere ao ensino na EJA. Daí o termos destacado a necessidade de

rever os currículos dessas licenciaturas a fim de garantirem aos futuros professores uma formação que lhes permita trabalhar com os alunos que frequentam esta modalidade de ensino, como, de resto, está previsto nas Diretrizes Curriculares da EJA, aprovadas desde 2010. Além disso, defendemos com Nóvoa (1995) que tanto a formação tanto inicial como a formação contínua se devem efetivar no sentido do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e numa perspetiva reflexiva e colaborativa, o que permitirá compaginar a formação ao trabalho dos professores, no contexto das suas escolas.

No nosso caso, em que o estudo que realizámos procurou dar resposta a um conjunto de preocupações que perpassam o ensino na EJA, para responder às questões de partida que delineámos com o intuito de orientar, questões essas que recordaremos mais adiante, recorreremos a uma investigação de tipo misto uma vez que possibilitava uma complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos. Tal complementaridade, para além de consignar maior credibilidade a todo o processo, contribuiu para alargar a nossa compreensão sobre o objeto de estudo.

A recolha dos dados desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira etapa, em que procuramos compreender a configuração das aulas dos professores que não frequentavam qualquer programa de formação contínua, definimos três categorias que orientaram os processos de análise que fomos desenvolvendo: a) a seleção e o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos; b) a avaliação das aprendizagens; e c) os desafios e possibilidades das aulas.

Na segunda etapa, em que tínhamos como objetivo compreender a configuração das aulas dos professores participantes de uma CoP, as categorias utilizadas foram idênticas: a) seleção e tratamento teórico-metodológico dos conteúdos; b) avaliação das aprendizagens; e c) desafios e possibilidades da participação na CoP.

Recuperando, agora, as questões que orientaram a nossa investigação, e tendo em linha de conta que foram o ponto de partida de todo o processo de análise, importa neste momento verificar até que ponto encontramos, ou não, resposta para elas, o que nos permitirá, ao mesmo tempo, apresentar algumas das principais constatações, reflexões, inquietações e desafios suscitados no decurso do nosso estudo. Consideramos que, de um modo geral, tais questões foram respondidas permitindo-nos evidenciar o valor significativo de experiências formativas fundadas numa perspetiva colaborativa, quer para a melhoria da qualidade do ensino quer para o desenvolvimento profissional dos professores.

A primeira questão incidia numa possível relação entre a participação dos professores da EJA numa CoP e a subsequente mudança e melhoria das suas práticas curriculares na sala de aulas. No que se refere a este aspeto, os dados analisados no estudo evidenciaram, de forma clara, a existência de mudanças significativas na forma como os professores idealizam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem depois de terem participado numa CoP. Ainda que essas mudanças sejam mais visíveis ao nível da seleção e desenvolvimento dos conteúdos, o facto é que os professores começaram a afastar do papel de meros implementadores daquilo que lhes é prescrito formalmente.

A segunda questão incidia na necessidade de averiguar que transformações ocorriam ao nível das práticas curriculares, dos conteúdos, das metodologias de ensino-aprendizagem e dos critérios e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da EJA, antes e depois da sua participação numa CoP. Os dados recolhidos tornaram evidente que as práticas pedagógicas dos professores que não participavam de qualquer processo de formação contínua se continuaram a consubstanciar na base de uma visão de estudante como simples espectador do processo, assumindo um papel passivo num processo de ensino-aprendizagem centrado, quase exclusivamente, no professor.

Ao contrário disso, os resultados obtidos após a participação dos professores na CoP, conforme relatos dos sujeitos, permitiram-nos constatar que essa formação contribuiu para a rutura com uma visão mais tradicional de ensino-aprendizagem, em prol de um trabalho mais rico, mais dinâmico e mais significativo, no sentido de se envolverem os estudantes nas aulas, numa visão mais construtiva e interativa do ensino e da aprendizagem, do papel dos estudantes e de si mesmos, numa prova de que a CoP contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Ao expressarem ideias como “o currículo é flexível e vai sendo adequado à realidade. Se os alunos propõem estudar algum assunto eu digo vamos lá, se vocês querem tudo bem” ou “abandonamos até o currículo tradicional da EJA e adotámos um novo currículo, avançámos para uma nova proposta”, os professores demonstram que a formação realizada lhes permitiu começar, em relação ao currículo, a idealizar os professores como decisores curriculares e não como meros executores de propostas elaboradas fora do contexto escolar, permitindo mesmo que em alguns momentos os estudantes, apesar das decisões curriculares ficarem mais a cargo dos professores, participassem no processo e sugerissem temáticas a abordar e atividades a realizar nas aulas.

Relativamente às alterações relativas aos critérios e procedimentos avaliativos, este foi o aspeto mais emblemático e, ao mesmo tempo, mais sensível. Os dados evidenciaram que tanto os professores que não participaram na CoP, como os que fizeram essa formação, recorriam preferencialmente a práticas avaliativas que privilegiavam a quantificação dos resultados, baseando-se, por isso, quase exclusivamente em testes escritos, aspetos, a nosso ver, responsáveis pelos altos índices de reprovação na modalidade educativa em questão. Reconhecemos, entretanto que, em termos discursivos, as conceções de avaliação dos professores que participaram na CoP são mais inovadoras, isto é, coadunam-se com as propostas perfilhadas no programa de formação que frequentaram, ainda que, em termos práticos, pouco ou nada se diferenciem das práticas avaliativas dos colegas que não frequentam qualquer formação.

A terceira questão incidia na importância conferida, pelos professores, aos contextos e modelos de formação, tanto em termos de desenvolvimento de competências profissionais docentes como de resposta às características e necessidades dos estudantes. Neste âmbito, os professores reconheceram que a formação contínua é imprescindível porque permite uma reflexão conjunta sobre o contexto de trabalho, reflexão essa que, por norma, produz subsídios positivos quer em termos de competências profissionais, quer de produção de respostas aos distintos saberes, características e interesses dos formandos.

A quarta questão do estudo abordava a relação que os professores participantes de uma CoP estabelecem entre a formação contínua e as práticas pedagógicas na EJA. Verificámos que ao verbalizarem certas afirmações, como, por exemplo, “com certeza eu cresci muito”, “a formação é um momento de você estar ali renovando suas teorias, seu trabalho, estar refletindo sobre sua prática” e “aqui existe o acompanhamento do nosso trabalho, eles dão um norte, fazem leituras teóricas. Isso vai restaurando a nossa prática”, os professores destacam o valor da formação recebida na CoP quer para a melhoria do trabalho que fazem, quer para o seu desenvolvimento profissional, conferindo uma significativa relevância á participação na CoP, ainda que expressem as suas angústias e anseios relativos à necessidade de aperfeiçoamento da referida formação, aspeto por nós considerado bastante positivo. Importa ressaltar que as contribuições dos professores, em formas de sugestões e de ideias para a melhoria da formação são levadas em conta pela equipe de coordenação da formação.

Constatamos também que os professores participantes na CoP reconhecem que a relação entre a formação que recebem e a prática pedagógica que desenvolvem não se dá de forma automática nem linear, necessitando, por isso, de empenhamento e persistência. O depoimento seguinte exemplifica o que acabamos de referir: "Mudar não é fácil, a gente tem que ir construindo, buscando, vendo o que o colega está fazendo, pesquisando na internet". Nesta perspectiva, os inquiridos veem a mudança das suas práticas pedagógicas como algo que, mesmo sendo complexo e gradativo, não é impossível. Além disso, é visível a esperança de que a formação lhes permita perfilar novas ideias, adotar novas metodologias e desenvolver práticas curriculares que contribuam para alavancar a inovação tanto nas suas aulas como no seu processo de desenvolvimento profissional.

A última questão que nos propusemos responder refere-se às principais dificuldades com que os professores se deparam em termos de (re)construção de ideias, de saberes e de práticas ao nível da EJA. Os dados analisados evidenciaram que dentre as principais dificuldades com que os professores se deparam estão relacionadas quer com as limitações que os próprios estudantes apresentam (falta de conhecimentos de base, heterogeneidade nos seus níveis de conhecimento, falta de compromisso dos estudantes com a aprendizagem, cansaço, horários de trabalho mais longos o que impede que se dediquem aos trabalhos escolares, entre outras), quer com as deficientes condições de trabalho que existem na EJA, quer, ainda, com a falta de preparação dos professores para conseguir dar respostas às necessidades e aos problemas dos estudantes que frequentam a EJA.

Autores como Lima (2002), Pacheco (2005), Morgado (2005), Alonso (2007), Imbérnon (2010), entre outros, têm evidenciado a necessidade de romper com a cultura individualista que ainda existe em muitas escolas e de criar culturas colaborativas, em que ensinar e aprender sejam vistos como processos interativos e solidários, transformando as escolas em espaços não apenas de trabalho dos professores e dos estudantes, mas em espaço formativo para ambos. Mas se, os dados analisados evidenciaram esta necessidade e a importância que as CoP podem vir a assumir na EJA, a verdade é que elas não são a tábua de salvação da educação. Ainda que sejam caminhos possíveis para dar novos sentidos à formação contínua dos professores e para melhorar a qualidade da educação na EJA, a dimensão destas mudanças não se compadece, nem pactua, com a inexistência de políticas educativas e de investimentos e recursos que permitam mudanças mais profunda ao nível da EJA.

Além disso, as reflexões e análises que desenvolvemos mediante os relatos dos sujeitos do estudo levam-nos a concluir que a formação analisada precisa de ser objeto de uma ampla reflexão coletiva sobre os instrumentos e as estratégias de seleção e gestão do currículo, garantindo a auscultação dos estudantes da EJA sobre as decisões curriculares que lhes dizem diretamente respeito e os afetam. Nesse sentido, estamos convictos de que a realização de fóruns e/ou assembleias de estudantes e de professores, não só para decidir a seleção dos conteúdos a trabalhar nas aulas mas também para delinear metodologias de trabalho e a construção coletiva de projetos interdisciplinares significativos para os jovens e adultos, surtiria um efeito muito positivo e contribuiria para uma efetiva mudança e melhoria da própria EJA.

No que tange às concepções e às práticas de avaliação na EJA, bem como à necessidade de garantir o acompanhamento efetivo dos avanços e das dificuldades dos estudantes, é preciso que nas CoP se discutam as concepções e as práticas que sustentam a proposta da Totalidade de Conhecimento na EJA, no sentido de favorecer o sucesso da aprendizagem e a formação cidadã desses estudantes. Nesse sentido, consideramos pertinente: (i) que se promovam reflexões e revisões da ficha-síntese e dos Conselhos das Totalidades, a fim de permitirem o acompanhamento e a melhoria das aprendizagens dos estudantes, bem como de reafirmar o valor e a utilização destes instrumentos; (ii) que o grupo continue apostando na avaliação processual e não apenas na avaliação no final do bimestre; (iii) que se discutam e se efetivem procedimentos de auto e heteroavaliação, mediante um processo amoroso, construtivo e contínuo em que todos se avaliem e sejam avaliados; e, finalmente, (iv) que se reafirme a proposta de avaliação inclusiva e não excludente.

Consideramos, pois, que a formação oferecida pode, e deve, privilegiar os dois aspectos que identificamos, com o intuito de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal como pudemos constatar, no grupo de formação de professores da EJA que acompanhámos, a formação contínua que possibilite encontros permanentes, dentro e fora das escolas, a análise das práticas e a reflexão sobre as mesmas, a partilha das boas práticas, o acompanhamento do trabalho docente e a partilha de decisões, favorece o questionamento crítico e estimula o aperfeiçoamento das crenças e das posturas dos professores, alterando-as. Apesar de ser um processo que não se desenvolve nem de forma automática, nem linearmente, é um empreendimento colaborativo que contribui para a

formação de jovens e adultos críticos, criativos e participativos e para a superação dos índices de abandono e de reprovação que afetam a EJA no Brasil.

Assim, consideramos pertinente ressaltar o valor da formação inicial e a necessidade de um envolvimento efetivo dos professores no planejamento e execução da formação contínua, a fim de garantir a formação de professores da EJA comprometidos com a transformação da realidade nessa modalidade educativa, bem como a renovação das concepções e das práticas educativas que aí se desenvolvem.

Como resultado da nossa investigação, propomos que em todas as escolas, e não apenas naquelas em que funciona a EJA, se constituam Comunidades de Prática, dados os contributos que podem propiciar quer em termos de desenvolvimento pessoal e profissional docente, quer de melhoria e/ou aperfeiçoamento da qualidade de ensino que desenvolvem. Só assim poderemos realizar o sonho de ver a construção coletiva de uma escola e de um mundo melhor.

Importa ressaltar que o levantamento que fizemos sobre os estudos referentes à formação contínua na modalidade EJA, na perspectiva colaborativa, revelou um baixo índice de investigações nesta área, reiterando a existência de certo preconceito nesse campo de investigação. Neste sentido, consideramos que, sobretudo no que diz respeito à formação contínua dos professores, existe uma área muito significativa a descobrir, devendo por isso ser objeto de investigação e estudo. O trabalho que realizámos e que acabamos de apresentar poderá, eventualmente, servir como fonte de inspiração para outros estudos.

Destacamos, ainda, a necessidade de os estudos sobre a formação contínua de professores na EJA privilegiarem experiências desenvolvidas em grupos colaborativos já existentes ou em formação nas escolas onde exista esta modalidade educativa, focalizando não apenas o relato de professores e estudantes sobre as aulas, mas enriquecendo-os, tanto com observações de experiências formativas como de aulas desenvolvidas pelos professores participantes nas referidas experiências. Nesta perspectiva, a investigação que desenvolvemos, por se tratar de um Programa Institucional de Formação Contínua de professores da EJA, de uma Secretaria Municipal de Educação, não poderia abarcar a análise dos contextos em que se desenvolveu tal programa de formação, nem a análise das aulas desenvolvidas pelos professores participantes dessa formação, o que sem dúvida, enriqueceria de forma significativa os resultados do estudo. Esta foi, seguramente a maior limitação do estudo, ainda que não possam deixar de referir-se quer o facto de se tratar de uma primeira investigação deste género que

realizámos, quer o lapso temporal a que o projeto esteve sujeito, quer, ainda, a dificuldade de recolha de dados com que nos deparámos em determinado momento do percurso.

Sem termos qualquer pretensão de esgotar o assunto, esperamos que este pequeno estudo possa inspirar outros trabalhos que envolvam experiências de formação contínua na EJA, numa perspetiva colaborativa, com o intuito de que se assumirem como uma possibilidade de consignar novos sentidos e novos significados tanto à CoP investigada, como a outras comunidades de professores, contribuindo, assim, para a melhoria e/ou aperfeiçoamento contínuo das práticas formativas. O estudo realizado contribuiu para reafirmar a relevância da existência de uma Comunidade de Prática, considerada como espaço-tempo privilegiado de aprendizagem colaborativa e, portanto, de melhoria profissional e de ressignificação das aulas na EJA.

Em termos profissionais, o estudo contribuiu para a ampliar o nosso conhecimento e para melhorar o nosso olhar sobre a EJA, levando-nos a vislumbrar possibilidades de formação e de ensino mais contextualizados e significativos nesta modalidade, compelindo-nos a repensar as nossas práticas pedagógica e curriculares.

Em termos pessoais, o estudo serviu para nos motivar e para renovar a nossa esperança na construção de uma escola com qualidade, onde todos tenham as mesmas oportunidades de serem pessoas melhores e mais felizes. Para isso ser possível precisamos, cada vez mais, de um envolvimento efetivo dos estudantes na tomada de decisões sobre o ensino, bem como da colaboração de todos os professores nas decisões sobre as distintas dimensões que integram o edifício educativo, em particular a sua formação contínua.

O estudo contribuiu, ainda, para refletirmos sobre a inevitabilidade de valorização dos professores e dos estudantes desta modalidade pelo poder público, além da necessidade de lhes serem possibilitadas melhores condições de trabalho e de formação inicial e contínua.

Gostaríamos de encerrar este estudo reafirmando a nossa paixão pela atividade docente e a nossa esperança numa educação cada vez mais significativa para os estudantes, isto é, uma educação que os prepare para enfrentar os dilemas e os desafios com que se deparam no seu dia-a-dia. Temos plena consciência de que não é fácil, embora não seja impossível. Temos também a forte convicção de que essa melhoria só será possível com a vontade e o empenhamento dos professores, embora não dependa apenas deles. Como lembra Nóvoa (2003: 15):

O ensino é a atividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que correm. Com as suas dificuldades e com as suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos, nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super-homens, nem super-mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual têm que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que lhe permitam uma acção serena e qualificada.

Foi com base neste princípios que desenvolvemos o estudo que agora termina, sentindo-nos reconfortados e fortalecidos para enfrentar os desafios futuros, na esperança de contribuir para formar jovens mais capazes mas também mais felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- ALARCÃO, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez: São Paulo.
- ALBUQUERQUE, A. S. (2008) A Hora Pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da EJA. *Dissertação de Mestrado*. Univ. do Estado do Pará- PA (policopiado).
- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento Profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In FLORES, M. A. & VIANA, I. C. (org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, R. de O. (2012). Formação do professor da educação de jovens e adultos: implicações políticas e pedagógicas. *Dissertação de Mestrado*. Teresina - PI: Universidade Federal do Piauí (policopiado).
- ANDRADE, E. R. (2004). Os sujeitos educandos na EJA. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf (acesso em 13.10.2013).
- ARAGÃO, R. M. R de. & GONÇALVES, T. O. (2005) Vamos Introduzir Práticas de Investigação Narrativa no Ensino de Matemática? In Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas 1(2), (pp.121-128). NPADC/UFGA-PA.
- ARROYO, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In SOARES, L. (org.), *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp.17-32). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- ARROYO, M. G. (2006). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- ARROYO, M. G. (2005). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In Construção coletiva: contribuições à educação dos jovens e adultos. n.11(pp.221-230) Brasília: UNESCO, MEC. Rede de Apoio à Ação alfabetizadora (RAAA). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. (acesso em 17.06.2014).
- BANNELL, R. I. A. (2001) Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. *Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, Niterói-RJ, 4, 121-136. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/83> (acesso em 15.03.2014).
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRETO, V.(2006). Formação permanente ou continuada. In SOARES, L.(org.), *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp.93-101). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.

- BEHRENS, M.A. (2007) O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In *Revista Educação*3(63). (pp.439-455). Porto Alegre.
- BENJAMIN, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (pp.197-221). São Paulo: Brasiliense.
- BERTUCCI, M.C.S. (2009) A Colaboração na Profissionalização Docente: experiência de um grupo na escola. In CARVALHO, D.L., & CONTI, K.C. (orgs.), *Histórias de colaboração e Investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula* (pp. 31-44). Campinas, SP: Editora Alínea.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLZAN, D. P. V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- BORGES, L. (2010). O SEJA de Porto Alegre. In GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.), *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (11ª Ed.) (pp.97-100). São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- BORGHI, I.S. M. (2007). Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. In *Revista Diálogos possíveis*. (pp.248-264) Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/14.pdf> (acesso em 20.12.2014).
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. (acesso em 12.02.2012).
- BRASIL (2000). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. DCNEJA. Resolução CEB/CNE 01/2000. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. (acesso em 25.02.2012).
- BRASIL (2000). Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE 11/2000. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. (acesso em 25.01.2012).
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: <http://www.gov.br>. (acesso em 13.05.2012).
- CALIL, R.C.C. & ARRUDA, S.L.S. (2004). Reflexões sobre o método qualitativo em ciências humanas. In GRUBITS, S. & NORIEGA, J.A.V. (orgs.), *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação*. (pp.173-212). São Paulo: Vetor.
- CAMPOS, R.F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C; PACHECO, J. A & Evangelista, M. O. (orgs), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 83-104). Porto: Porto Editora.

- CANDAU, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In A. REALI & M. MIZUKAMI (orgs.), *Formação de professores: tendências atuais*. (pp.139-165). São Carlos: EdUFSCar.
- CAREGNATO, R. C. & MUTTI, R. (2005). Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de Conteúdo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> (acesso em 05.02.2011).
- CHAVES, S. N. (2000). A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir. *Tese de Doutorado*. Campinas- SP, Unicamp (policopiado).
- CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1995). Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In LAROSSA, J. (org.), *Déjame que te Cuente: Ensayos sobre Narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Editorial Laertes.
- CONTI, K. C. & LIBERATO, G. S. (2009). A prática colaborativa no estágio supervisionado e seu papel na formação docente. In CARVALHO, D. L. & CONTI, K. C. (org.), *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula* (pp. 45-58). Campinas- SP: Editora Alínea.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, C. S. (2008). Formação Continuada de Educadores de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão da Prática? *Dissertação de Mestrado*. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora (policopiado).
- COUTINHO, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação* (Unisinos), 12 (1), 5-15.
- CRECCI, V. M. (2009). Blog-ampliando a Colaboração do Grupo de Sábado. In CARVALHO, D. L. & CONTI, K. C. (org.), *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula* (pp. 59-68). Campinas, SP: Editora Alínea.
- CRÓ, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In FLORES, M.A & VIANA, I.C. (orgs.), *Profissionalismo Docente em transição: as Identidades dos professores em tempos de Mudança* (pp.47-64). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- DELORS, J. (2006)(org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez. Brasília. MEC.

- UNESCO. Disponível em: <ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001.../000046258.pdf> (acesso em 23.07.2012).
- DEMO, P. (2006). *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (2007). *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez.
- DI PIERRO, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, 16 (92), 1115-1139. Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 14.04.2013).
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. & RIBEIRO, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos do CEDES*, Campinas, 21 (55), pp.58-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> (acesso em 17.10.2013).
- DICKEL, A. (2000). Que Sentido há em se falar em Professor-Pesquisador no Contexto atual? Contribuições para o Debate. In GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente* (pp.37-71). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DUTRA, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Disponível em www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf (acesso em 18.03.2015).
- ELLIOT, J. (2000). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente* (pp. 137-152). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- ESTEVE, J. M. (1991) Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A. (org.), *Profissão professor* (pp. 93-125). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (org.) (1997). *Viver e Construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- FAIRSTEIN, G. A. & GYSSELS, S. (2005). *Como se ensina?* Ed. Loyola. São Paulo.
- FALSARELLA, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados.
- FÁVERO, O. (2004). Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In OLIVEIRA, I.B. & PAIVA J. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. (pp.13-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- FERNANDES, P. & RODRIGUES, M. L. (2005). A formação contínua de professores e o papel do consultor de formação. In MORGADO, J. C. & ALVES, M. P. (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de Professores* (pp.185-198). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- FERREIRA, D.L. (2005) Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Pará/PPGED: Belém-Pará. (policopiado)
- FIORENTINI, D. & CRECCI, V. M. (2012). Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores. *Revista Eletrônica da Diversidade de Formação docente*, V. especial de lançamento. (pp.65-76). In <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/10590> (acesso em 30.03.2015).

- FIorentini, D. & Nacarato, A. M. (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa Editora.
- FIorentini, D. (2009a). Quando acadêmicos da Universidade e professores das escolas básicas constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In FIorentini, D.; Grandó, R. C. & Miskulin, R. G. S. (orgs.), *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática* (pp.233-255). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FIorentini, D. (2009b) Educação Matemática: diálogos entre Universidade e Escola. In *Anais do X Encontro gaúcho de Educação Matemática*, Ijuí/RS, (pp. 1-20-CD-Rom).
- FIorentini, D. (2012). Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-Unicamp-Campinas*. In www.infoteca.inf.br/0091s.pdf (pp. 239-252) (acesso em 15.02.2014).
- FIorentini, D.; Grandó, R. C. & Miskulin, R. G. S. (orgs.) (2009), *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FIorentini, D.; Nacarato, A. M.; Carvalho, D. L.; Grandó, R. C & Gama, R. P. (2009). Descortinando outras paisagens a partir dos retratos produzidos (posfácio). In FIorentini, D.; Grandó, R. C. & Miskulin, R. G. S. (orgs.), *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática* (pp. 303-316). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor: Portugal.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, 21 (02), 391-412.
- Fonseca, J. R. G. (2005). Formação e Colaboração: caminhos para o Desenvolvimento Profissional dos professores. In Morgado, J. C. & Alves, M. P. (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de Professores* (pp. 215-229). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. São Paulo: Ibeac, v.1. (pp.264-274). Brasília: MEC.
- Freire, P. (2000). *A educação na cidade* (4ª Ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2008). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: São Paulo.

- GADOTTI, M. (2010). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (orgs), *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. (pp.29-39). São Paulo: Cortez.
- GALIAZZI, M. do C. (2002). O Professor na Sala de Aula com Pesquisa. In MORAES, R. & LIMA, V.M. do R.(orgs.), *Pesquisa em Sala de Aula*. (pp.293-316). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- GAMA, R. P (2007). Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira. *Tese de Doutorado*. São Paulo: UNICAMP-SP (policopiado).
- GEWANDSZNAJDER, F. (2010). *O Método nas Ciências Naturais*. São Paulo: Ática.
- GIROUX, H. & SIMON, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, A.F. & SILVA, T. T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez.
- GOMES, I. S. M. (2005). A política curricular brasileira para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Pará - PA (policopiado).
- GONÇALVES, T. O. & GONÇALVES, T. V. O. (2000). Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) - pesquisador(a)* (pp.105-135). Campinas, SP: Mercado de Letras, Alb.
- GONÇALVES, T. V. O. (2000). Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: Marcas da Diferença. *Tese de Doutorado*. Campinas, São Paulo: UNICAMP-SP (policopiado).
- GUIMARÃES, L. A. M.; MARTINS, D. A. & GUIMARÃES, P. M. (2004). Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade. In GRUBITS, S. & NORIEGA, J. A. V. (orgs.), *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação*. (pp.79-91). São Paulo: Vetor.
- GUIMARÃES, M.L.M., SILVA, E.P.da., CARMO, V.A. do MOURA, M.M.de, CARVALHO & A.A. de. A. (2004). Prática Educativa Mineira em Educação de Jovens e Adultos: Experiências Exitosas nos Municípios de Lagoa Dourada e Ritópolis. In Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa17.pdf> . (acesso em 28.01.2012).
- HADDAD, S.; SOUZA, A. C. & SILVA, M. J. P. (orgs.) (2000). *O Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. In <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf> (acesso a 27.05.2013).
- HADDAD, S. & DI PIERRO, M.C. (1994) *Diretrizes de política Nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, Ação Educativa.

- HADDAD, S. & DI PIERRO, M.C. (2000). *Escolarização de Jovens e Adultos*. (pp.108-194). Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07. (acesso em 21.03.2013).
- HARGREAVES, A.; EARL, L. & RYAN, J. (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- HOFFMANN, J. (1993). *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre. Editora Mediação.
- HOFFMANN, J. (2008). O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In HOFFMANN, J.; SILVA, J. F. & ESTEBAN, M. T. (orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. (pp.47-58). Mediação: Porto Alegre.
- HOFFMANN, J. ; SILVA, J. F. & ESTEBAN, M. T. (orgs.). (2008) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Mediação: Porto Alegre.
- IMBERNÓN, F. (2010). *Formação contínua de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- JR. C. R., SERRÃO, L.F. S & GISI, B. (2013). ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94 (238), pp. 721-744. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2853/1959> (acesso em 25.01. 2013).
- LAFFIN, M. H. & GAYA, S. M (2013). *Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos*. In www.revistas.uneb.br, RBEJA, 1 (1) (acesso em 20.03.2014).
- LAROSSA, J. (2003). *Conferencia: La experiencia y sus lenguages*. Disponível no sítio: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- LEITE, C. (2000). A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In *Actas do 5º Congresso da SPCE*. Cidade: Editora, (pp.95-100).
- LEITE, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, A.C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009> (acesso em 25.02. 2013).
- LUCKESI, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Porto Alegre, 3 (12), 1-7. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> (acesso em 13.06.2014)
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. & ALVES, N. (orgs.) (2004). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- MARASCHIN, M. S. (2006). *Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, RS (policopiado).

- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (2008). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- MINAYO, M. C. S. (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU.
- MORAES, R. & MANCUSO, R. (2006). *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Ed. Ijuí.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. (2001). *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2005). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In MORGADO, J. C. & ALVES, M. P. (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/professores?* Actas do Colóquio sobre Formação de Professores. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp.265-280.
- MORGADO, J. C. (2007). A autonomia curricular na opinião dos professores. Um estudo exploratório. In FLORES, M. A & VIANA, I. C. (orgs.), *Profissionalismo Docente em transição: as Identidades dos professores em tempos de Mudança* (pp. 165-177). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In MORGADO, J. C. & REIS, M. I. (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas europeias* (pp. 41-57). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. & REIS, M. I. (orgs.) (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas europeias*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. & MENDES, B. (2012). Discursos políticos sobre Educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular? *Interacções*, 22, 34-61.
- MORGADO, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- MORIN, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E. (2002). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NACARATO, A. M.; VARANI, A. & CARVALHO, V. (2000). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In GERALDI, C.; FIORENTINI,

- D. & PEREIRA, E. (orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) - pesquisador(a)* (pp.73-105). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (org.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª Edição). Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf (acesso em 29.05.2014).
- OLIVEIRA, I. (2002). Certeau e as Artes de Fazer: as noções de Uso, Tática e Trajetória na Pesquisa em Educação. In OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.), *Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre Redes de Saberes* (pp.39-54). Rio de Janeiro: DP&A.
- OLIVEIRA, V. F. (Org.) (2006). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PANTOJA, A. M. M. (2008). O ensino de ciências e a proposta de totalidade do conhecimento: as concepções docentes na Educação de Jovens e Adultos do Município de Belém. *Dissertação de Mestrado*. NPADC: Universidade Federal do Pará, (policopiado).
- PARASKEVA, J. M. (2008). Currículo como prática (regulada) de significações. In PARASKEVA, J. M. (org.), *Educação e Poder: abordagens críticas e pós-estruturais* (pp. 135-168). Mangualde: Edições Pedagogo
- PEREIRA, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 20 (68), 109-125. Disponível em: www.cedes.unicamp.br (acesso em 20.08.2012).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIMENTA, S. G. (2005). *Formação de professores: identidade e saberes da Docência* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G. (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (4ª Ed.) São Paulo: Cortez.

- PIMENTEL, A. (2001) O método da análise documental: uso numa pesquisa historiográfica. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext (acesso em 13.03. 2013).
- ROMANELLI, O. (2006). *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.
- RUMMERT, S. M. (2006). Formação continuada dos educadores de jovens e adultos. In SOARES, L. (org.), *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp.123-140). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- SÁ, M. R. G. B. (2005). O Sentido da Formação no Currículo: Atualizações e possibilidades. de construção de existências Singulares. In *Anais do XVII Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste*. Belém. (CD-Rom).
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SACRISTÁN, J. G & PÉREZ GÓMEZ, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOS, B. S. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (2005). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Ê. S. (2008). Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/enio%20serra.pdf (acesso em 24.02.2013).
- SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SEMEC/BELÉM (2011). *Proposta da Totalidade do Conhecimento na EJA*. Belém: SEMEC.
- SEMEC/BELÉM (1999a). *Projeto Escola Cabana*. Belém: SEMEC.
- SEMEC/BELÉM (2013). *Relatório de atividades da ETEJA*. Belém: SEMEC.
- SILVA, A. M. (2007.) Ser professor (a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In FLORES, M.A. & VIANA, I.C. (orgs.), *Profissionalismo Docente em transição: as Identidades dos professores em tempos de Mudança*. (pp.155-163). Braga: CIED. Universidade do Minho.
- SILVA, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21 (72), 89-109.

- SILVA, J. F. (2008). Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. & ESTEBAN, M. T. (orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo* (pp. 9-20), Porto Alegre: Mediação.
- SIMÃO, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudanças? In FLORES, M. A. & VIANA, I. C. (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento Profissional em contexto laboral. In MORGADO, J. C. & REIS, M. I. (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas europeias* (pp. 63-72). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- SOARES, L. (2008). Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In MACHADO, M. M. (org.), *Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional* (pp. 57-71). Brasília: SECAD/MEC, UNESCO.
- SOUZA, J. F. (2001). Material didático do NUPEP para a educação de jovens e adultos. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras* (pp.137-149). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and development*. London: Heinemann.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- TAUCHEN, G. (2004). Abrindo as portas: revelações do trabalho docente com educadores de jovens e adultos. *Dissertação de Mestrado*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (policopiado).
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2001). Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino superior para o terceiro milênio. In ALARCÃO, I. (coord.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, A. M. (2010). Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras: um estudo com alunos do ensino secundário. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11014/1.pdf (acesso em 10.04.2014).
- THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- VASCONCELLOS, C. (2005). *Construção do conhecimento em sala de aula* (16ª ed.). São Paulo: Libertad.

- VENTURA, J. (2011). A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In VENTURA, J.; Tiriba, L. & Ciavatta, M. (orgs.), *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos* (pp. 57-97). Brasília: Líber Livro.
- VIEIRA, E. S. (2008). Escolas diferenciadas praticam um ensino de Ciências diferenciado para melhor!? O que dizem os estudantes sobre o ensino de ciências de uma escola de aplicação. *Dissertação de Mestrado*. NPADC/UFGA – PA (policopiado).
- VIEIRA, E. S. & MORGADO, J. C. (2012). Quebrando o silêncio na EJA: o que pensam e dizem os estudantes sobre as aulas. In SANTOS, L. *et al.* (orgs.), *Desafios contemporâneos no campo do currículo*. Atas do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- WENGER, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7 (2), 225-246. In www.scielo.br/pdf/ram/v13n1/a02v13n1.pdf (acesso em 08.04.2014).
- WENGER, E. (2012). *Communities of practice: a brief introduction*. In <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (acesso em 15.07.2012).
- YIN, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

1 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES – ETAPA 1 DE RECOLHA DOS DADOS

Título: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

| OBJETIVOS | CATEGORIAS | QUESTÕES | SUJEITOS | ETAPA |
|---|---|--|---|----------------|
| Compreender como se configuram as aulas na modalidade EJA, numa escola em que os professores não participam de formação contínua, tendo como base os aspectos: a selecção e o desenvolvimento dos conteúdos; os desafios do trabalho na modalidade EJA e a avaliação das aprendizagens. | Seleção e o desenvolvimento dos conteúdos | 1-Quem escolhe os conteúdos das aulas? 2-Como são as aulas? 3- O que os professores fazem nas aulas? 4-O que os estudantes fazem nas aulas? | 30 estudantes da EJA de uma escola pública de Belém do Pará | 1 ^a |
| Caracterizar os tipos e os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA antes da participação dos professores em uma CoP | A avaliação das aprendizagens | 5-Como é feita a avaliação das aprendizagens? | | |
| Identificar os desafios do trabalho na modalidade EJA; Identificar as sugestões dos estudantes para a melhoria das aulas na EJA. | Os desafios do trabalho na EJA | 6 – Como gostaria que fossem as aulas? | | |

2 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES- ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

Título: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

| OBJETIVOS | CATEGORIAS | QUESTÕES | SUJEITOS | ETAPA |
|--|---|--|--|----------------|
| Compreender como se configuram as aulas na modalidade EJA, após a participação dos professores na CoP, em relação à selecção e ao desenvolvimento dos conteúdos, Caracterizar os conteúdos que são trabalhados nas aulas da EJA depois da participação dos professores em uma CoP; Caracterizar as metodologias de ensino da EJA, bem como as formas de participação dos docentes e dos discentes nas aulas; Identificar mudanças na(s) forma(s) de trabalho docente e discente na EJA depois da participação dos professores numa CoP. | Seleccção e o desenvolvimento dos conteúdos | 1-Você gosta das aulas? 2-Quem escolhe os conteúdos das aulas? 3-Como são as aulas? 4-O que os professores fazem nas aulas? 5-O que os estudantes fazem nas aulas? | 12 estudantes da EJA, sendo 4 de cada uma das 03 escolas da Rede Municipal de Belém do Pará cujos professores participam de uma CoP. | 2 ^a |
| Caracterizar os tipos e os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA depois da participação dos professores em uma CoP; | Avaliação das aprendizagens | 5-Como é feita a avaliação das aprendizagens? | | |
| Identificar os desafios do trabalho na modalidade EJA; Identificar as sugestões dos estudantes para a melhoria das aulas na EJA. | Desafios do trabalho na modalidade EJA | 6-Como gostaria que fossem as aulas? | | |

3 - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES - ETAPA 1 DA RECOLHA DE DADOS

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

| OBJETIVOS | CATEGORIAS | QUESTÕES | SUJEITOS | ETAPA |
|--|--|--|--|-----------|
| <p>Caracterizar os conteúdos que são trabalhados nas aulas da EJA antes da participação dos professores em uma CoP;</p> <p>Identificar quem é responsável pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos;</p> <p>Caracterizar as metodologias de ensino da EJA, bem como as formas de participação dos docentes e dos discentes nas aulas.</p> | <p>Seleção e o desenvolvimento dos conteúdos</p> | <p>1- Quem escolhe os conteúdos das aulas?</p> <p>2- Como são as aulas?</p> <p>3- O que você faz nas aulas?</p> <p>4- O que os estudantes fazem nas aulas?</p> | <p>10 professores da EJA que não participam de qualquer formação contínua.</p> | <p>1ª</p> |
| <p>Caracterizar os tipos e os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA antes da participação dos professores em uma CoP;</p> | <p>Avaliação das aprendizagens</p> | <p>5- Como é feita a avaliação das aulas?</p> | | |
| <p>Identificar os desafios do trabalho na modalidade EJA;</p> | <p>Desafios do trabalho na modalidade EJA</p> | <p>6- Quais as dificuldades do trabalho na modalidade EJA?</p> | | |

4 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES - ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADO

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CATEGORIAS | QUESTÕES | SUJEITOS | ETAPA |
|---|--|--|--|--------------|
| <p>Caracterizar os conteúdos que são trabalhados nas aulas da EJA depois da participação dos professores em uma CoP; Identificar quem é responsável pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos; Caracterizar as metodologias de ensino da EJA ,bem como as formas de participação dos docentes e dos discentes nas aulas, depois da participação dos docentes numa CoP.</p> | <p>Seleção e o desenvolvimento dos conteúdos</p> | <p>1-Quem escolhe os conteúdos das aulas? 2-Como são as aulas? 3-O que você faz nas aulas? 4-O que os estudantes fazem nas aulas?</p> | <p>06 professores da EJA, sendo 02 de cada uma das 03 escolas que participam de uma CoP.</p> | <p>2ª</p> |
| <p>Caracterizar os tipos e os instrumentos de avaliação utilizados nas aulas da EJA depois da participação dos professores em uma CoP;</p> | <p>A avaliação das aprendizagens</p> | <p>5-Como é feita a avaliação das aulas?</p> | | |
| <p>Identificar os desafios e as possibilidades da participação na CoP;</p> | <p>Os desafios e as possibilidades da participação a CoP</p> | <p>6-Quais os desafios e as possibilidades da participação no grupo (CoP)? 7-Quais as alterações no seu trabalho, após a participação no grupo (CoP)?</p> | | |

5 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES - ETAPA 1 DE RECOLHA DOS DADOS

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

Pergunta 1: Quem escolhe os conteúdos das aulas?

A1: Alguns assuntos são bons, outros sem sentido. Não podemos propor, é o que o professor traz que vale. A gente só está esperando ele trazer.

A2: Eles já trazem os assuntos prontos e passam para gente, não escolhemos nada. Os assuntos de português não acho legal.

A3: Infelizmente não podemos optar pelos conteúdos, o professor já vem com a matéria e temos que fazer o que o professor pede. Infelizmente muitas vezes o ensino deixa muito a desejar. A gente não consegue aprender o suficiente e tem que buscar fora para ser aprovado no vestibular.

A4: Não nós não participamos, ele chega com o assunto pronto e trabalha isso, isso e isso. Agora eu não sei quem faz se é da SEDUC ou eles que fazem.

A5: Os conteúdos - em termos de matéria, os conteúdos já trazem para gente, tem um professor que ele disse "olha isso não está no conteúdo, mas vou ensinar que é muito importante para vocês" isso já é uma preocupação com o aluno, ele sabe que nós vamos precisar e traz conteúdo que vai ser interessante. Eles trazem os conteúdos, mas já aconteceu de uma matéria que eu me interessei e não ia ser ensinada e eu me interessei e pedi que ele me explicasse e ele me explicou.

A6: Depende, tem professor que dá assunto deles mesmo, outros a gente tem que escolher. Em português uma vez ela deu um assunto sobre novela, para gente escolher uma novela e tudo mais, tem outros que já trazem tudo pronto.

A7: Alguns conteúdos são bacanas, interessantes de algumas matérias, ninguém pode escolher, quem escolhe são os professores.

A8: Os conteúdos para mim depois que voltei estudar eu passei a entender muita coisa, coisa que eu nem imaginava que existia, passei a conhecer nas aulas, coisas lá do passado eu vim entender agora aqui estudando.

A9: A gente não escolhe conteúdo nenhum, já chega pronto, uns conteúdos são bacanas, mas tem uns que eles estão falando e eu não entendo é nada e meus colegas também.

A10: Eu gosto, ensinam bem. A gente não pode escolher, é o professor quem escolhe.

A11. : Bom, primeiramente eu acho que é um assunto muito atrasado porque quem está no médio dá assunto do fundamental que não tem nada a ver uma matéria de quinta série, né? Porque os professores pensam que o aluno que estuda a noite é muito burro para dar assunto do médio, acho que é isso. Se hoje eu fiz uma prova de química aqui a minha amiga do oitavo ano fez a mesma prova. Não muda nada.

A12: Geralmente o professor já traz a apostila para trabalhar em sala, não fazem com que o aluno participe. Alguns conteúdos que já dei estão se repetindo, alguns não deram esses assuntos, tudo bem.

A13: Os conteúdos são bons, os assuntos já vêm trazidos pelos professores, a gente não pode escolher.

A14: Os assuntos são bons, já vem prontos pelo professor.

A15: Eles trazem já pronto, eles passam, a gente não escolhe nada. Os assuntos de português não tem nada a ver, ele não passa um assunto para gente é só produção de textos, trabalha com frase, não tem a ver, mas o professor é ótimo.

A16: Os assuntos são próprios para gente se não eles não dariam, não tem isso de a gente escolher

o que eles passam a gente vai e procura fazer.

A17: Infelizmente não podemos optar pelos conteúdos, o professor já vem com a matéria e temos que fazer o que o professor pede. Infelizmente muitas vezes o ensino deixa muito a desejar. Eu vi que o Pará em termos de ENEM foi sem condições mesmo e tem que melhorar muito, talvez não em termos dos professores, mas a Secretaria de Educação deveria ter um empenho maior, investir nos alunos. Eles não vêm para fazer uma pesquisa com os alunos, para saber como está o ensino, ouvir os alunos para saber como está, tem professor que só vem no dia da prova, o que tiver ele passa de qualquer jeito. Infelizmente a gente não consegue aprender o suficiente para fazer o vestibular, a gente tem que ir buscar fora. Infelizmente para sair da EJA e encarar um vestibular não tem condição, não tem como competir com a escola particular.

A18: Não escolhemos nada, alguns professores conversam conosco perguntam, outros não. Aprendeu, aprendeu. Não aprendeu, não aprendeu.

A19: Os conteúdos são adequados às etapas e são escolhidos por nossos professores.

A20: A SEDUC elabora e o professor apenas desenvolve para o aluno em tempo curto.

A21: Não tenho certeza, mas acho que é a SEDUC que escolhe os conteúdos.

A22: Os professores são ótimos. Os conteúdos são de grande utilidade.

A23: É a direção da escola quem escolhe os conteúdos.

A24: Os conteúdos são os melhores possíveis.

A25: Os professores ensinam de tudo um pouco. O aprendizado é ótimo. Eles mesmos escolhem os conteúdos.

A26: É uma pergunta muito difícil de responder. Este ano nos faltou muita coisa, não foi trabalhado quase nada. Não tivemos escolha.

A27: Os conteúdos são as aulas escritas e explicadas dentro de sala de aula, tirando as dúvidas e pesquisas de trabalhos e exercícios para casa e em grupo. Geralmente os assuntos são escolhidos pelos professores.

A28: Não sei quem escolhe, mas não nos comunicam nada. O que passam, temos que aceitar.

A29: Os professores vêm com tudo pronto, não escolhemos nada.

A30: Não nos perguntam nada, recebemos tudo pronto.

PERGUNTA 2: Como são as aulas? O que os professores fazem nas aulas?

A1: A maioria dos professores escreve e lê, outros ditam e alguns fazem trabalhos e apostilas porque é mais prático.

A2: A maioria dos professores escreve no quadro e passa trabalho.

A3: Na correria, sem explicação, alguns professores falam e vão embora, outros não. Alguns escrevem rápido, quem aprendeu ,aprendeu e quem não aprendeu, fica por isso mesmo!

A4: Os professores falam muito e a gente acaba sem entender nada. Eles escrevem no quadro e passam trabalho, alguns trabalham com textos, leem com a gente.

A5: A metodologia que geralmente usam, não são todos, é de interação professor-aluno, para que a matéria não fique chata, se torne especial, fazem para que a gente aprenda mais e não apenas decore uma matéria. Geralmente é apostila não tem tempo de escrever. O professor lê o assunto com a gente, conversa, faz com que a gente aprenda a matéria, alguns professores não têm paciência, só fazem ler por ler e acabou. A minoria faz isso, a maioria faz certo.

A6: Os professores geralmente dão aulas explicando, alguns explicam bem e devagar para a gente aprender; outros explicam rapidamente e a gente não entende nada.

A7: Os professores são bem exigentes. Exigem que a gente fale, que participe nas aulas; eles fazem perguntas, eles ficam esperando nossas respostas, eles querem que a gente leia os textos. Eu acho isso muito importante porque a gente vai perdendo a vergonha. A maioria das vezes eles vão explicando as apostilas (os textos), outros passam assuntos no quadro e vão explicando.

A8: O professor de Artes dá uma aula diferente. Leva a gente para sala de vídeo. Os outros dão aula normal, passam apostila, leem e explicam, às vezes perguntam para os alunos.

A9: Tem uns professores que passam uns trabalhos para gente fazer em equipe, incentivando mais, ajudando muito. Alguns não passaram nenhum trabalho para essas provas, tem uns que não

estão nem aí. De alguns estou gostando, de outros não.

A10: Ensinam bem, explicam bem, dão apostilas.

A11: As aulas são boas, tivemos poucas aulas, agora na 2ª avaliação de português temos muita coisa, de matemática tem pouca coisa, na hora da prova a gente fica meio enrolado. Alguns trabalham com apostilas, eles dão as apostilas, eles leem, acompanham e explicam. Na hora das aulas é assim, às vezes os trabalhos das apostilas é individual ou em grupo. Fazemos trabalho em grupo, em sala de aula.

A12: Uns professores trabalham no quadro, outros passam apostila. Eles dão o conteúdo explicam, agora vai de o aluno querer, do aluno prestar atenção no que eles estão explicando. Tem matérias que eu nem assisto porque eu não escuto a explicação. Tem professor que copia e ao mesmo tempo já quer explicar, atrapalha.

A13: Alguns escrevem no quadro, outros passam apostila e passam só uma base para gente ler e entender mais ou menos. Em Matemática ele passa no quadro e a gente não aprende muito bem com ele, não explica bem nas aulas de matemática. Ele passa no quadro algumas questões, não explica direito, não explica bem. Quem estuda à noite já vem cansado, e muitas matérias não entendemos nada.

A14: Geralmente dão as aulas explicando, alguns professores explicam bem, bem devagar para gente aprender, uns que explicam rapidamente a gente não entende nada, uns explicam melhor. A maioria usa apostilas porque não tem livro, para evitar a gente copiar mais. A gente presta atenção em cada matéria, cada explicação para quando chegar no dia da prova, ter o conhecimento daquilo que o professor passou nas aulas.

A15: Todos são bons, explicam bem, gosto de todos, tirei nota boa em português, mas gostaria que melhorassem. Tem professor que só trabalha com seminários, sociologia é horrível, com a apostila, cada um lê, mas quem explica é o professor. Pedem que a gente diga o que não entendeu para ele explicar de novo. Eles explicam, passam exercícios para casa, deixam a gente resolver em dupla, alguns não, tem que ser individual, cada um por si.

A16: Uns explicam bastante, passam trabalho, exercícios, outro nem tanto; passam apostilas, explicam um pouco daí a gente tenta resolver. Com as apostilas explicam e passam exercícios em sala e alguns passam para fazer em casa, o tempo da aula não é muito, eles pedem para os alunos lerem, principalmente história. Normalmente eles chamam uns alunos para ler e os outros vão acompanhando e eles é quem explicam, eles perguntam que tem dúvida ou não.

A17: Nem todos os professores são iguais, a maioria procura fazer o melhor pelos alunos, infelizmente tem alunos que não ajudam. Na verdade a EJA é para aqueles alunos que querem estudar, que estão atrasados, mas infelizmente tem alunos que só vem pegar a vaga de outros e abandonam logo, atrapalhando os que querem estudar. As aulas são boas, não todas. Tem professor que quer impor autoridade e o professor tem que ter sabedoria para trabalhar com as pessoas porque tem uma maioria que vem para estudar, são pais de família, muitas vezes por um aluno que bagunça o professor se chateia com todos, deveria ter diferença. Fica muito difícil para os alunos, se estamos aqui é para buscar conhecimento para ingressar no mercado de trabalho e se não tiver um bom ensino dificilmente a gente consegue ingressar no mercado de trabalho. É diferenciado. Muitos pegam explicam outros só dão apostila para os alunos lerem e não têm tempo para explicar.

A18: Eles trabalham educadamente, mas tem pessoas que acham que eles não se dão bem com os alunos, têm mágoa, mas eu não. Eu não tenho nenhum problema com nenhum professor. As aulas deles são muito legais. Eles passam atividades, uns dão mais apostilas, veem a frequência, passam trabalho para gente resolver, todos fazem atividade. Português é mais copia, ditado, porque tudo isso ajuda a gente, dão leitura para gente fazer, isso desenvolve bem a leitura.

A19-Eles nos ensinam, passam trabalhos, em salas de aula, apostilas e exercícios.

A20: Os professores da nossa turma trabalharam sério, ou seja, com profissionalismo. Passando o conteúdo programático na lousa e com auxílio de apostilas.

A21: Elaboram um assunto que é repassado ao aluno, de várias formas: ditado, tirando da lousa ou consultando a apostila, respondendo questões feitas pelo professor sobre o assunto, às vezes em sala de aula.

A22: Todos os conteúdos abordados são de boa aceitação, pois abordam conteúdos universais, coisas que com certeza nos servem para o processo de um mundo melhor.

A23: o professor ministra suas aulas pedindo que os alunos não falem, as atividades são feitas em sala.

A24: As aulas são muito boas.

A25: A maioria dos professores só explica. Suas aulas são de várias formas. São interessantes, divertidas e legais.

A26: Não respondeu.

A27: Geralmente explicam os assuntos. Alguns têm paciência para explicar, outros não, parecem não se importar com a turma. Para mim é primordial as explicações do professor para tirar as nossas dúvidas e para aprender.

A28: Eles passam os conteúdos. As aulas são teóricas, os alunos é que se preocupam em aprender.

A29: A maioria das vezes eles usam apostilas. Por causa do tempo que é reduzido, não tem como a gente conseguir o conteúdo completo, não há tempo.

A30: É diferenciados, muitos explicam. Outros só dão apostila para os alunos lerem e não têm tempo para explicar. Por exemplo, educação física é só uma aula não dá para explicar. Todos gostam dela, se ficar conversando não dá tempo para nada, mas ela é bem atenciosa com todos, ela chega e começa a fazer o trabalho dela, nem todos os professores são atenciosos assim, explicam assim.

Pergunta 3: O que os alunos fazem nas aulas?

A1: Bom, a gente tem que entender o que eles falam na correria porque ninguém vai entender da noite para o dia. Algumas pessoas têm dificuldade de aprender, eu não tenho problema para aprender, eu não estou criticando os mais velhos que eu que têm dificuldade. Nessa coisa muito rápida não tem como aprender nada. Então acho que deveria ter mais trabalho para os alunos. Não tem essa coisa de todo mundo trabalhar junto. A gente só ouve e copia o que tem que copiar só isso.

A2: A gente não faz trabalho fora. Acompanha na apostila, faz atividades extras e etc. Não fazemos trabalho fora de sala porque tem pouco tempo, a única vez que a gente fez trabalho desse tipo foi nas aulas de artes.

A3: Às vezes apresentamos trabalhos, discutimos nas aulas, pedimos para o professor passar trabalho para ajudar na avaliação e eles passam. Eu venho e procuro prestar atenção.

A4: Assistimos às aulas fazendo as atividades que os professores passam no quadro, a gente lê as apostilas. Quando o professor pede, a gente também vai para o quadro responder as tarefas. Quando não, a professora pede para a gente ler e um vai lendo um pouco, fazemos exercícios em dupla, em grupos de quatro.

A5: Eu pergunto bastante. Se não perguntar eu não vou saber. Eu gosto muito de apresentar trabalho, principalmente seminário é uma forma de eu mostrar meus conhecimentos. Faz com que eu me inspire mais e mais, só que muitas pessoas não gostam, têm vergonha, e não sabem o bem que o professor está fazendo para gente. Geralmente tem trabalho em grupo, de duas ou mais

pessoas. Algumas atividades são pedidas para casa, eu não tenho tempo, até nos finais de semana eu estou ocupado, e olha que sou solteiro, imagine os casados. Dentro de sala dá para fazer.

A6: Participamos fazendo trabalhos que valem ponto, ajudando nas explicações, os professores pedem para gente ajudar nas explicações, até mesmo resolvendo no quadro.

A7: Alguns só assistem porque tem que assistir, ficam só ouvindo, na hora que os alunos perguntam os professores fazem cara feia. A professora de português é bacana, reúne em grupo, faz ler Fernando Pessoa, Machado de Assis, outros textos, pergunta se achamos interessante, lê um verso. A de português é a melhor que tem.

A8: Os professores chamam os alunos no quadro, muitos alunos não vão, eles perguntam as nossas dúvidas, fazem perguntas, muitos perguntam, eles fazem pergunta o que a gente sabe, responde. Tem a parte do professor e tem a parte do aluno, um aprende com o outro, o aluno pode repassar um pouco do que sabe para o professor.

A9: Alguns participam das aulas, ajudam nas explicações. Outros só ficam ouvindo.

A10: Às vezes fazemos bastante trabalho em grupo às vezes não.

A11: Em algumas matérias nós podemos participar em grupo e fazer trabalho em grupo. Mas na maioria das matérias, é mais difícil a gente participar, só ficamos ouvindo, cada um por si mesmo.

A12: Escrevemos, fazemos exercícios, quando dá tempo, a maioria é individual, tem também em grupo.

A13: A participação dos alunos é nas apresentações dos trabalhos, discutimos em sala. Pedimos para o professor passar trabalho para ajudar na prova, eles passam trabalho, tem professor que quando percebe que está difícil procura ajudar. O de geografia é um excelente professor, a de inglês e a de biologia passa trabalho para ajudar, são poucos os que a gente não se dá muito bem.

A 14: Apresentamos trabalho, ajuda o nosso lado.

A15: Temos participação sim, eu venho e procuro prestar atenção. Fico chateado quando tem aqueles alunos que querem bagunçar, às vezes tem aluno que quer bagunçar, que tira atenção do professor e ele esquece o que estava explicando.. Complica um pouco.

A16: Geralmente só ficamos ouvindo as explicações.

A17: Assistimos às aulas, prestamos atenção e fazemos os exercícios.

A18: Às vezes fazemos trabalhos em grupo, na maioria das vezes o professor explica o assunto e passa exercícios sobre o que explicou.

A19-Nós geralmente nos reunimos em grupo, fazendo assim nossas atividades de uma forma bem legal.

A20: A nossa turma é bem unida e esforçada quando se trata de trabalhos em grupo.

A21: Copiamos a matéria, revisamos apostilas, respondemos questionários em sala e levamos para fazer em casa, formamos grupos e fazemos pesquisas em forma de trabalho.

A22: Todos somos bem esforçados, quando em grupo, todos interagem com a equipe. É muito bom!

A23: Geralmente os alunos recebem apostilas que são lidas em sala pelo professor. A participação dos alunos é através de exercícios para resolver dentro e fora da sala.

A24: Não fazemos trabalho em grupo.

A25: Fazemos vários trabalhos em grupo. Interagimos de uma forma bastante divertida.

A26: As aulas são sempre iguais, os professores explicam e no final fazemos os exercícios.

A27: Assistem às aulas, realizam trabalhos em sala e em grupos fora da sala.

A28: Só copiamos ou temos que comprar apostila. Passam muito trabalhos nos deixando atarefados.

A29: Às vezes explicamos sobre um tema no grupo. Geralmente é o professor que explica.

A30: Ouvimos as explicações e depois fazemos os exercícios que os professores passam.

Pergunta 4: Como é a avaliação das aulas?

A1: É assim: o professor passa prova, trabalho extra e avalia a frequência.

A2: Tem um professor que passa uma prova valendo 10, quem tirar nota vermelha, tirou. Ele não está nem aí.

A3: Na avaliação, uns dão trabalho, outros não. Eu não gosto das avaliações porque elas são atrasadas.

A4: Avaliam sobre as atividades, os pontos, mas depende da participação do aluno, eles consideram a participação e a frequência. Usam mais as provas, os trabalhos valem só dois pontos somente para ajudar e a prova sempre é mais alto o valor. Eu gosto dessas avaliações.

A5: Avaliação é na interação com o aluno, geralmente quando estão explicando perguntam se estamos entendendo e tem aluno que fala que não e falam logo fazendo uma pergunta e eles explicam, os alunos que não entenderam dá para explicar de novo e ele vai e explica. Estão utilizando bastante trabalho, que estão ajudando na prova, dando 2, 3,4 trabalhos para que não fique sobrecarregado. Tem um professor passa a prova valendo 10 ou tu tiras 10 ou não tiras. Outros passam a mão na nossa cabeça, fazendo trabalho, é uma forma de avaliação, tem provas que tem alunos que ficam nervosos que some o conhecimento, em sala seria bem melhor do que levar para casa para fazer.

A6: Eu gosto da forma de avaliar, a maioria dos professores tenta ajudar a gente, fazendo trabalhos para gente não ficar aperreado nas matérias.

A7: A avaliação depende da matéria. A maioria faz trabalho para ajudar a gente, avaliam a frequência, os trabalhos feitos durante as aulas. Eu acho boa a avaliação.

A8: Eles passam exercícios no caderno, para fazer em casa, pegam o caderno e dão visto no caderno, avaliam com trabalhos, a gente sabe o que está certo ou o que está errado, tem bastante atividades, e vão somando, os trabalhos não passam de um ponto, as provas não valem 10, geralmente valem 8, é uma forma de ajudar a gente, de exercitar o que aprendemos.

A9: Eles avaliam o exercício que passam para casa, pedem para ver quem fez e quem não fez, passam visto no caderno, resolvem no quadro o que está certo ou errado. Na primeira avaliação teve pouco trabalho, as provas valerem oito, a frequência e o caderno valem dois.

A10: A avaliação é feita só no final, porque muitos alunos não vêm às aulas. Então, os professores avaliam no final. A assiduidade não conta.

A11: Alguns professores avaliam as atividades que a gente faz, outros não. A de Biologia avalia todas as atividades, tudo conta para ela. Outros passam atividades, mas não avaliam, não consideram a participação nas aulas, a assiduidade dos alunos.

A12: A maioria dos professores passa trabalho valendo uma pontuação para ajudar com a nota da prova. Se a prova vale sete tem os outros trabalhos para somar. Próximo das provas, alguns professores pedem os trabalhos para avaliar, passam o visto para saber quais os alunos estão participando, normalmente poucos participam das aulas, no período das provas as turmas enchem de alunos... Geralmente fazem nem que seja um trabalho, a prova não vale 10. Gosto das avaliações assim porque ajudam muito.

A13: Avaliam através de trabalhos, provas e de frequência, a maioria.

A14: Na época de prova é que eles passam os trabalhos para ajudar na nota, a maioria avalia a frequência. Gosto porque dá para tirar uma nota razoável.

A15: A professora de biologia passa trabalho, avalia tudo, normalmente passa visto no caderno para ajudar. O professor de química é só a prova valendo 10. Muita gente tirou nota vermelha, ele

não está nem aí, quem tirou nota vermelha, tirou, ele é cruel. A explicação dele é boa até, mas a prova vale 10.

A16: Depende da matéria: o de matemática, ele explica para a gente, faz exercício para casa, se tivesse mais tempo ele explicaria melhor, faz exercícios para fazer em casa, mas tem coisa que não conseguimos entender.

A17: A maioria faz trabalhos para ajudar a gente, avalia a frequência, o visto no caderno. Eu acho boas as avaliações só está atrasada, agora é que estamos fazendo a 2ª avaliação.

A18: Só tem um professor que não dá ponto para nada, a prova dele vale 10 mesmo. A maioria passa trabalhos valendo ponto para ajudar, o de matemática não passa trabalho, mas quando vê que os alunos já estão tirando muita nota vermelha passa trabalhos para ajudar..

A19: A avaliação depende muito, se a prova vale 7 tem os outros trabalhos para somar, alguns alunos que não participam das atividades fazem as provas valendo 10.

A20-Através dos exercícios, frequência, participação dos alunos e comportamento e através de provas também.

A21: Avaliam através de frequência, participação em atividades em grupo. É bom, pois facilita, ajuda os alunos que estudam a noite.

A22: A nossa frequência é avaliada. Toda participação do aluno é somada positivamente.

A23: Os professores avaliam a frequência, a participação nos trabalhos e também com as provas.

A24: Eles passam exercícios e quando não é resolvido em sala o professor manda trazer na próxima aula, para resolver em sala.

A25: A avaliação poderia ser melhor.

A26: Avaliam de várias formas: pontualidade, interesse, frequência e trabalhos. Gostamos muito.

A27: As avaliações, para ser sincero não gosto não, de inglês dá 15 minutos de aula depois manda a gente ir embora, quem ensina mais é o de matemática, o de história deu um negócio que não tem nada a ver. Alguns avaliam a frequência, os trabalhos e a prova sempre vale 7. Gosto mais de português, é o melhor. O de Matemática também, o professor brinca, é bacana. Gosto da avaliação de alguns.

A28: Avaliam nos textos e nos trabalhos e alguns na frequência. É sempre bom avaliar o aluno todos os dias na sala de aula.

A29: Acho que poderíamos ser avaliados com a prática, é muita teoria.

A30: Tem professor que só avalia com provas, outros passam trabalhos em grupo para ajudar na avaliação.

Pergunta 5: Como gostaria que fossem as aulas?

A1: Eu mudaria a questão do horário porque quando é sete e meia o professor ainda não está na sala. Às vezes termina o primeiro horário e o professor ainda não está em sala.

A2: Bom, eu mudaria o horário.

A3: Alguns professores trabalham o dia inteirinho e a noite já estão cansados. Acho que não deveriam estar sobrecarregados de aulas. Há professores que no final do horário não aguentam mais dar aulas, a sua voz está cansada. Acho que os professores deveriam ser bem remunerados e trabalhar menos. Assim podiam passar melhor os seus conhecimentos. Eles trabalham muito e acabam por ganhar pouco.

A4: Só o horário para gente não sair muito tarde. Quanto à forma como eles estão trabalhando está ótimo para mim

A5: Para melhorar, muitos alunos aprendem muito pelas apostilas, tem que pedir aos alunos para tentarem explicar o trabalho, quase não ajudam a botar a cabeça a funcionar. Tinham que colocar

textos para a gente fazer. Mudaria o trabalho de textos, com ditados- relâmpagos. Ficam só na apostila. Eles leem para a gente, tiram os exercícios. Só o que está na apostila. O legal seria a gente pensar um pouquinho e tirar da nossa cabeça. Não tem a coisa de a gente tirar da cabeça, fazer texto, redação. No vestibular eu não vou fazer nada. Eu sei um pouquinho porque na outra escola era isso que eles faziam, botavam a gente para fazer um texto do que estava acontecendo lá fora.

A6: Não mudaria muito, sugeriria que houvesse mais debates em sala de aula e que os alunos se manifestassem a participar dando o seu parecer e tirando qualquer dúvida com o professor.

A7: Eu gostaria que explicassem o conteúdo melhor da prova igual o professor de matemática; ele pergunta, tem qualidade. O professor tem que estar ali para ensinar. Se eu fiz uma faculdade eu vou me esforçar para os alunos aprenderem. Uma professora que eu tive explicava bem até os alunos aprenderem, se perguntássemos dez vezes, dez vezes ela explicava. Todos passavam na aula dela, sabendo a matéria. Eu melhoraria a forma de trabalhar, explicar, ensinar, debater o assunto, explicar quais são os continentes, o que é IBGE. Eu fiz uma pesquisa aqui e ninguém sabe o que é IBGE. O professor não faz perguntas, no cursinho o professor debate bem. Os alunos deveriam participar mais da aula, pesquisar mais.

A8: Do jeito como está, está bem, não precisa mudar nada.

A9: Eu melhoraria a forma de o professor trabalhar, de ensinar através da pesquisa e do debate sobre os assuntos. O professor não faz perguntas, os alunos deveriam participar mais das aulas, pesquisar mais.

A10: Não mudaria nada, para mim está tudo ótimo.

A11: Eu sugeriria que os professores tivessem um pouquinho mais de paciência, alguns não têm paciência. Tem professor que quando a gente diz que não entendeu faz uma cara de que não gosta, praticamente chamando a gente de burro. A maioria dos alunos da EJA é mais velha e tem mais dificuldades de aprender, tem pessoas ali que parou muito tempo, a mente é mais lenta para aprender; se eles são professores devem estar preparados para trabalhar com alunos que passaram tempo sem estudar e precisam de paciência.

A12: Que os professores participassem mais com os alunos, poucos participam. Na marinha falam de grau hierárquico, aqui o grau hierárquico deles é muito acima da gente. Eles passam aquilo e a gente não pode dialogar. Eles não dão espaço para a gente opinar sobre as matérias e a gente só tem que absorver o que eles passam no quadro, as experiências que temos não contam nas aulas.

A13: Deveria mudar muita coisa, principalmente o salário dos professores, porque eles ganham pouco e têm muita carga horária, eu mudaria isso. O professor da EJA só deveria trabalhar na EJA, ele viria com tranquilidade e creio que melhoraria muito, poderia passar um conteúdo mais adequado aos alunos. Em termos de estrutura deveria melhorar. Muitos colégios já não têm esse tipo de quadro, era para ter uma sala mais adequada, com uma condição melhor, as carteiras deveriam ser mais confortáveis. O aluno já chega cansado e a estrutura não ajuda.

A14: Para melhorar acho que teria que controlar a entrada dos alunos, deveriam os professores explicar melhor; às vezes não dá tempo, eu sei, o tempo passa rápido quando está bom, e aula acaba rápido.

A15: Acho bom porque a gente participa das aulas, se a gente não sabe ele vai lá e explica de novo, eu acho que está bom, não precisa melhorar nada.

A16: Sugeriria que principalmente a de química, a gente precisa muito de como ele está fazendo agora, com experiências em todas as aulas. Ele deveria mostrar para gente entender, fazer umas químicas para gente, deveria não ser apenas escrever e ler. Na prova agora ele vai fazer umas experiências e acho que deveria continuar com essas atividades.

A17: Gostaria que tivesse mais aulas completas, tem professor que falta muito e fica ruim para gente, temos pouco assunto. Gostaria de vir e assistir as aulas, nas aulas nem tanto, mas que melhorasse a frequência dos professores.

A18-Gosto das aulas porque tem nos ajudado bastante, principalmente no meu caso que parei de estudar há 11 anos. Gostaria apenas que alguns professores trabalhassem com bastante revisão, porque através dos exercícios nós temos aprendido bastante, só isso. Porque está ótimo do jeito que está.

A19: Por mim está tudo bem, não mudaria nada.

A20: Descrever o gostar da EJA é falar de um conjunto. Eu particularmente, nunca tive problema com professor algum. Tive algumas dificuldades de aprender, mas pude fazer as provas sem muitos problemas. Às vezes para variar, seria bom que os professores desenvolvessem algumas atividades dinâmicas para entrosar mais os alunos entre si. Eu não tenho problema em fazer novas amizades, mas tem alunos bem tímidos, acanhados, com dificuldades de conhecer outros. Seria muito interessante se dessem a oportunidade de conhecer talentos nas escolas, entre alunos e funcionários em geral.

A21: Eu mudaria alguns professores. Tem uns que não aparecem nas aulas e fica difícil para a gente fazer as provas, melhoraria a pontualidade desses professores. Se cada professor aparecesse nas suas aulas certas, com certeza os alunos teriam menos dificuldade em cada matéria.

A22: Admiro muito o jeito que todos os professores desenvolvem suas tarefas. Cada um com um estilo diferente, mas muito bom.

A23: As aulas são boas, os professores procuram ajudar bastante os alunos. Gostaria que não houvesse mais greve dos professores para que as aulas tivessem mais aproveitamento para os alunos.

A24: Queria que os professores fossem mais atenciosos e que tivessem mais paciência.

A25: Gosto muito das aulas porque aprendemos várias coisas novas. Não mudaria muito, só gostaria que os professores não faltassem muito e interagissem mais com a turma.

A26: Colocaria mais conteúdo em cada disciplina, exigiria mais frequência dos professores.

A27: Gostaria de explicações com paciência, que tirassem as dúvidas, quantas vezes fossem preciso. Sem stress. Estamos para aprender e o professor deveria explicar com sabedoria.

A28: Gostaria que fosse mais televisível pro aluno assimilar duas vezes mais e compreender o que o professor quis dizer na teoria. Aprendo mais vendo o telecurso 2000 do que o professor falando.

A29: Para mim todas as aulas que eles dão aqui são boas, são excelentes. Não tenho nada que reclamar dessas aulas.

A30: O que eu mudaria? Eu mudaria a falta de educação de alguns professores e a paciência deles...

6 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES – ETAPA 1 DE RECOLHA DOS DADOS

Pergunta 1: Quem escolhe os conteúdos das aulas?

P1: Procuo sempre refletir sobre o porquê de se estudar aquele assunto, relacionando sempre ao nosso cotidiano, para assim mostrar a importância daquele conhecimento para a vida.

P2: Escolho os conteúdos para lecionar na EJA de acordo com as necessidades dos alunos, conteúdos atuais que despertem o interesse dos alunos.

P3: Levo em conta a proposta oficial e a bibliografia utilizada. Os professores da escola em conjunto decidem sobre os conteúdos das etapas.

P4: Sigo a diretriz básica da Secretaria de educação, porém realizo alguns incrementos utilizando temas atuais, através do uso de livros e revistas com questões exigidas nos exames oficiais.

P5: Adapto a proposta oficial da SEDUC.

P6: Levo em conta as dificuldades dos alunos. Os conteúdos trabalhados são de acordo com a realidade do aluno. Não há perda do conteúdo, o que há é uma aproximação maior destes no seu ambiente. Quem escolhe os conteúdos são os professores.

P7: Eu trabalho com os assuntos mais relevantes, que podem cair em provas de concursos (vestibular, ENEM) e que estejam mais presentes em nosso dia a dia. Geralmente são os professores da disciplina que escolhem o que será trabalhado, mas sempre usando como base a proposta de conteúdo oficial, que encontramos disponível no site da Secretaria de Educação do Estado.

P8: O conteúdo é selecionado conforme o grau de importância na série posterior e a proposta oficial.

P9: Uso a proposta da SEDUC e faço as adaptações.

P10: Sempre contextualizo os conteúdos com a leitura do mundo do aluno.

Pergunta 2: Como são as aulas? O que você faz nas aulas e o que fazem os estudantes?

P1: Os alunos assistem à explicação, anotam esquemas e interagem com perguntas relacionadas aos temas trabalhados, citando experiências vividas por eles sobre a temática.

P2: Geralmente explico o assunto e peço que façam perguntas se não entendem, passo atividades ao final. Eles trabalham em duplas, às vezes.

P3: Normalmente utilizo o quadro para passar o conteúdo que não está no livro didático ou que foi proposto no planejamento; depois explico a matéria e passo o exercício.

P4: Prestam atenção nas explicações e depois respondem os exercícios.

P5: Por causa de os alunos apresentarem muitas dificuldades de leitura e escrita, utilizo muitos trabalhos em grupo para incentivar a troca de conhecimentos entre eles, para que eles percam a timidez, a insegurança e assim diminuam as dificuldades.

P6: Crio um ambiente alfabetizador. Utilizo técnicas como trabalho em grupo em que há troca de informações entre os mais experientes e os menos experientes.

P7: Os alunos discutem entre si os exercícios sobre os assuntos abordados em sala. Acredito que os conteúdos devam ser aplicados de maneira clara e objetiva, atendendo as perspectivas que os alunos almejam.

P8: Eles fazem trabalhos em sala que são avaliados, pois não têm tempo de desenvolvê-los em casa.

P9: Eles assistem as explicações e depois fazem trabalhos, exercícios em grupo sobre o assunto dado.

P10: Geralmente explico a matéria e verifico se aprenderam através de exercícios escritos.

Pergunta 4: Como é feita a avaliação das aprendizagens?

P1: Avalio continuamente, através das atividades desenvolvidas em classe, da frequência, da participação em sala de aula e das atividades desenvolvidas na escola, além das avaliações bimestrais, que ao final são somados para dar a nota geral do aluno. A utilização de todos esses critérios torna-se proveitoso, pois não vou avaliar o aluno apenas segundo um critério, como no caso de usar apenas a nota da prova bimestral, mas levo em consideração um conjunto de habilidades e atitudes.

P2: Avalio todas as atividades de sala e a participação nas aulas.

P3: Avalio os trabalhos em sala vistoriando os exercícios e os trabalhos para casa. As avaliações são proveitosas, pois os trabalhos somados dão uma amostra do desempenho dos alunos. Na prova estes são reavaliados com os conteúdos dos trabalhos.

P4: Avalio a participação e a frequência, através de trabalhos, provas e simulados.

P5: Avalio os trabalhos em sala e faço testes ao final do bimestre.

P6: Através de uma avaliação diagnóstica no momento das aulas e também de provas e atividades.

P7: Os trabalhos são avaliados de acordo com os acertos considerando o grau de limitações de cada aluno.

P8: Normalmente utilizo textos que são explicados com o acompanhamento dos alunos.

P9: Passo testes e trabalhos individuais.

P10: Minhas avaliações são diárias e diagnósticas. Uso instrumentos como o livro didático e recursos pedagógicos.

Pergunta 5: Quais as dificuldades do trabalho na modalidade EJA?

P1: Acredito que seja o nível de conhecimento dos alunos nas classes, que varia muito e por isso precisamos de nivelar esse conhecimento. E também com relação aos alunos que retomam os estudos depois de muitos anos fora da escola. A carga horária pequena também dificulta o processo de ensino aprendizagem, pois muitas vezes precisamos de priorizar alguns assuntos em detrimento de outros, principalmente na disciplina Biologia por ter um conteúdo programático muito extenso.

P2: Está em respeitar o ritmo do aluno, adaptando o conhecimento e começando do básico para se chegar ao conhecimento mais profundo, pois muitas vezes o aluno não tem o conhecimento prévio para entender algo mais complexo e é nossa obrigação proporcionar isso.

P3: Documentários, vídeos e salas climatizadas melhorariam a tarefa dos professores e ajudariam muito os alunos na compreensão dos conteúdos.

P4: Adequar o conteúdo ao público que geralmente ficou parado muito tempo e que fez as séries anteriores na forma de EJA e que por isso não tem uma boa base de conhecimentos. Isso dificulta o trabalho com os assuntos contidos no conteúdo programático da EJA.

P5: A falta de materiais mais modernos e condições físicas são importantes em sala de aula. As aulas seriam mais interessantes.

P6: Por trabalharem o dia todo, os trabalhos em casa são mais difíceis ou quando pedimos alguma coisa para o dia seguinte, geralmente temos que pedir com um prazo maior de tempo. As aulas são mais curtas, portanto não dá tempo para estender muito.

P7: É a pouca disposição ou talvez pouco compromisso dos alunos com a escola e seu aprendizado, bem como as dificuldades por eles apresentadas com relação à leitura, escrita e interpretação, sem falar no cansaço dos alunos e dos professores.

P8: Manter os alunos sempre motivados; acompanhar a frequência das aulas; evasão escolar; propor sempre novas metodologias.

P9: Trabalhar na EJA é um desafio, que às vezes é gratificante, mas que muitas vezes nos frustra e desestimula. A receptividade dos alunos com relação às atividades e conteúdos no ensino regular é um pouco melhor e o aprendizado também.

P10: Acho difícil dar uma ajuda individual, fazendo com que somente alguns alunos consigam alcançar a sua aprendizagem significativa.

7- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES- ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

Pergunta 1: Você gosta das aulas?

A31: Eu estou gostando porque eu aprendo. Eu não sabia nada quando eu cheguei aqui, mas agora, já sei me comunicar com as pessoas. Eu trabalho na feira, trabalho com contas e preciso saber tratar os fregueses. Preciso cada vez mais de aprender, mas eu estou muito bem. Não tive a oportunidade de estudar, meu pai era pobre e o que ele ganhava era só para pagar a casa, que era alugada. Eu aprendi muito aqui. Há palavras que eu já leio bem. (...) Eu não sabia nada mesmo. Os professores são excelentes, dão atenção aos alunos e se estiver errado quando a gente acerta eles dizem: agora está certo! Eu comecei estudando com outra professora e esta agora é uma excelente professora, dá muita atenção aos alunos. Cada vez eu estou aprendendo mais.

A32: Adoro as aulas porque me sinto bem e gosto das professoras. Participo de todas as festas que tem, de todas elas. Eu me sinto muito bem aqui na EJA.

A33: Gosto das aulas acho bacana.

A34: Gosto. Tenho vontade de aprender a ler e a escrever, ler bem, saber responder as atividades. Eu gosto das aulas, dos colegas, das professoras de informática, de Ensino Religioso e de Educação Física. Gosto de todas as aulas. Gosto muito das aulas de Ensino Religioso.

A35: Eu gosto das aulas, acho bom porque as coisas que eu não entendo eu aprendo. Ensinam e eu aprendo. Tem aluno que fala que o que eles ensinam é para criança, mas eu gosto. A professora explica. Tem aluno que critica as aulas, diz que são para criança mas eu gosto de tudo. Tudo que cair aqui é para a gente aprender. Na semana passada começamos a fazer ditados. Eu escrevo, mas eu gostaria de ter um jeito para aprender, de olhar e aprender tudo que eu quero. Se eu fosse escrever uma história da minha vida ia ser uma estória bem interessante. Eu abri mão de estudar cedo por causa dos meus filhos eu não queria que eles ficassem na rua. Quando cheguei eu não sabia nada de matemática, ficava triste até chorava. A gente tem que bater a cabeça.

A36: Gosto. Passei 26 anos sem estudar, tinha uma visão diferente das escolas públicas e depois de 32 anos sem estudar estou gostando muito. Para mim está sendo diferente.

A37: Gosto das aulas. São excelentes, os professores dão atenção para gente.

A38: Gosto porque quero aprender para ter um futuro melhor para meus filhos. Ajudo os meus colegas.

A39: Gosto das aulas porque ajudam a entender as coisas.

A40: Gosto porque eu estou aprendendo mais ainda. A minha letra era horrível eu quero aprender mais.

A41: Eu gosto muito das aulas, a professora explica, tem paciência com os alunos, ela ensina mesmo bem. Eu me desenvolvi muito por causa da ajuda dela. A professora de leitura está trabalhando com fábulas, histórias. De Matemática eu gosto muito. Eu não tinha vontade de aprender. Agora eu quero aprender, ela dá muita força e faz com que eu tenha vontade de querer mais.

A42: Eu gosto das aulas, as professoras têm paciência, se preocupam com os alunos que não sabem direito. Gosto delas, gosto das aulas delas.

PERGUNTA 2: Quem escolhe os conteúdos das aulas?

A31: Quem traz é ela os assuntos. Em matéria de prova ela pergunta qual a prova que queremos fazer primeiro. Uns dizem: eu quero Português, outros preferem Matemática. Eles põem os trabalhos, as matérias e aí nós vamos estudar para aprender.

A32: Quem escolhe é a gente é a professora.

A33: Ela traz e a gente copia. Ela já traz preparado. Às vezes ela passa um assunto, se a gente pedir.

A34: A professora é quem escolhe quem dá os assuntos para a gente resolver. Às vezes ela copia no quadro, às vezes ela dá no livro. A gente está estudando no quadro direto, ela está fazendo avaliação com a gente. Eu tenho problema, às vezes eu quero resolver e me enrolo. Os colegas me ajudam. Nas contas eu estou melhorando um pouco, sei fazer, sei resolver sozinho. Já estou lendo um pouquinho.

A35: É difícil a gente chegar e escolher mas os conteúdos são diferentes, a gente fica curiosa e quer aprender.

A36: As professoras trazem tudo pronto.

A37: Os professores trazem tudo certinho, tudo programado.

A38: Ela já traz pronto.

A39: Na sala de aula a professora já traz pronto.

A40: É a professora quem escolhe.

A41: Já vem tudo pronto.

A42: Os professores escolhem o que acham melhor.

Pergunta 3: Como são as aulas? O que os professores fazem nas aulas?

A31: Eles ensinam, dão explicação. Dão a matéria tal e explicam tudo para gente. Passam na lousa e depois corrigem no caderno, eles dão o visto no caderno.

A32: Uns copiam no quadro e a gente vai fazendo. Passam trabalhos, todos os períodos de prova têm os trabalhos. Tenho mais a agradecer, tudo que eu peço, os professores ensinam e eu só não consigo ler, conheço as letras todas e só está faltando um empurrãozinho para leitura. Só está faltando eu ler.

A33: Um professor dá aula normal, tem aula de computação também e de educação física. Ela explica quando a gente acaba de fazer. Só a professora explica. Ela copia às vezes.

A34: O professor de Ensino Religioso enche o quadro, mas ele é um professor bacana me ajuda a copiar porque eu demoro a copiar. A professora me ajuda também. Ela copia e a gente copia no caderno. Ela muda. Fizemos um quebra cabeça em grupo para a gente montar e eu gostei. Acertamos, era um pouco complicado tinha que montar.

A35: Ela passa prova para a gente e a gente estuda. Quando chego à escola eu leio e resolvo. O professor passou um trabalho sobre as lendas. Todos ajudam, eu gosto de todas as professoras. Ela põe no quadro o ditado ela diz para gente fazer do jeito que a gente sabe e se a gente tem dúvida, pergunta.

A36: Eles passam os trabalhos. Na parte escrita eles são bem atenciosos explicam bem não deixam nada a desejar nessas aulas. Explicam, tem aula que vamos para sala de leitura, temos aulas de Educação Física, aulas de leitura e de informática.

A37: Eles passam atividades no quadro e explicam para gente.

A38: Ela explica, manda de vez em quando a gente responder no quadro, chama na mesa para explicar.

A39: As aulas mudam, as matérias são novas para a gente entender mais. Eles dão trabalhos em equipe para gente pesquisar, a gente vai para frente apresentar para toda a turma.

A40: Não é a mesma coisa, ela repete quando vê que a gente não aprendeu. Ela põe no quadro, explica tudo direitinho, dá explicação bacana, eles têm muita paciência com a gente. A gente pesquisa na internet, faz trabalho em grupo. No último trabalho, a nossa turma apresentou para toda escola e ganhou. Eu não tenho vergonha mesmo!

A41: Cada professor cada matéria eles explicam. As aulas de Ensino Religioso são engraçadas. As aulas ficam interessantes quando eles fazem uma brincadeira. A gente vem cansada e se as aulas forem chatas não gostamos, mas são muito engraçadas.

A42: Ela faz trabalho de equipe na sala, fizemos teatro para apresentar para escola toda, ganhamos medalhas. Eu estava meio vergonhoso. Fazemos muita coisa, pesquisas para a gente trazer para a sala.

Pergunta 4: O que os estudantes fazem nas aulas?

A31: A gente copia, lê. A professora faz prova. No dia da HP quem vai é outra professora, a de leitura, então vamos ler com ela, ela passa trabalho para gente ler. Eu desenvolvi muito com ela, traz texto para a gente ler, a gente escreve e vai lendo para saber o que está escrevendo para poder aprender. Eu estou aprendendo assim. Escrevo e vou lendo estou desenvolvendo muito. A gente faz trabalho em grupo e discutimos os trabalhos. Reunimos 3 a 4 alunos, estudamos e depois vamos lá para frente explicar o que aprendemos. Eu não sabia explicar e agora eu já estou explicando. Eu não sabia nada, nunca tinha estudado em colégio já vim estudar com mais de 40 anos. Comecei cedo a trabalhar como engraxate e vendedor de amendoim para ajudar em casa, a comprar sandália, roupa.

A32: A gente explica também. Quando ela pede, cada um fala uma coisa, todos participamos. Ontem fizemos um trabalho sobre o dia dos pais e vamos depois apresentar uma mensagem sobre os pais. A gente lê ,explica, faz pergunta, vamos ao quadro, fazemos trabalhos em grupo e apresentamos. Às vezes vamos apresentar trabalhos fora da escola.

A33: A gente vai fazendo ela copia no quadro, às vezes. Acho bacana, acho divertidas as aulas eu me lembro da professora de Artes ela ajudava mais a gente, fazia desenho no quadro, fazia exercício, passava trabalho para a gente.

A34: Tem umas peças de teatro que a gente faz todo ano, em grupo... Veio um poeta aqui foi bacana. Ele contou toda a história dele. Nas aulas de informática, a gente faz jogos eu não tenho dificuldade, a professora me explica e eu faço sozinho. Gosto de jogar bola, de fazer ginástica, de correr nas aulas de Educação Física, dos jogos. É muito animado. Gosto das aulas na biblioteca também.

A35: Das aulas do computador eu gosto. Aprendo muito. A gente pergunta, alguns trabalhos a gente vai apresentar na frente. Eu nem apresentei porque eu ainda nem sei me expressar. Cada coisa que eu aprendo eu gosto de participar, fazemos quebra-cabeças.

A36: Participamos nos grupos, as aulas são variadas. Tem aluno que não gosta de falar, mas a gente vai se aprimorando. De vez em quando a gente faz algum trabalho para apresentar na frente.

A37: Nós podemos falar, os professores corrigem quando está errado. Fazemos pesquisas, passeios fora da escola.

A38: A gente participa quando a gente faz trabalho e às vezes apresentamos para toda escola, se temos dúvidas podemos perguntar. A avaliação é feita quase todo dia. São 2,3 trabalhos para a gente fazer.

A39: Quando a gente não sabe, a gente pergunta. A gente combina com todo mundo para ninguém ficar com vergonha nas apresentações.

A40: A turma é dividida em grupo e apresenta trabalho. Eles estimulam a gente para não faltar, para vir para as aulas. É bem divertida, a gente vai ao quadro, já trabalhamos em grupo e apresentamos para as turmas. Às vezes fazemos apresentações fora da sala. A gente participa bastante.

A41: A gente faz pesquisa, trabalho em grupo. E a professora avalia a gente, se a gente faz bem ou não. Os alunos com problema de leitura vão para ter reforço. Fazemos textos, desenhos no computador, lemos.

A42: A gente participa, brinca, fazemos trabalhos, pesquisas em grupo. Estamos agora fazendo pesquisa sobre poesias. Já veio um poeta conversar com a gente e já vem outro. Acho muito bom!

Pergunta 5: Como é feita a avaliação das Aulas?

A31: A avaliação varia, a professora corrige e vê se está certo. Tem a prova, tem os trabalhos, é pintura é desenho. Tudo é avaliado não é só a prova não. Quando a gente está fraco eles dizem para melhorar.

A32: A gente faz trabalho, e fazemos prova. Tudo eles avaliam. Também apresentamos trabalho na frente, uma vai para frente e lê e a outra explica. Eu gosto de apresentar, eu gosto de falar.

A33: Ela dá prova, um trabalhinho, a da sala de leitura dá uns trabalhos para a gente, dá aula normal passa trabalho, exercício para a gente fazer... Às vezes é em grupo outras em dupla. Quando é prova ela explica como é e a gente tem que ler e responder. Ela explica de novo se a gente não entender. Eu tinha muita dificuldade.

A34: Ela passa avaliação usando as provas que são muito ruins para eu fazer, não consigo fazer. Foi muito difícil a prova que ela fez. Tinha que resolver sozinho e nas provas os colegas não podem ajudar a gente. É avaliação, não pode colar senão fica reprovado. Para resolver é muito ruim para mim, eu não consigo fazer. Fazemos também trabalhos em sala para valer nota.

A35: A avaliação é prova e tem trabalhinhos de pesquisa.

A36: Eles avaliam com textos, com perguntas para gente responder. Não tem só prova.

A37: A avaliação é feita pela frequência, pelo comportamento, pelas provas que fazemos. Não podemos faltar, a avaliação é diária. A frequência, os trabalhos na sala de aula, fora da sala de aula. Às vezes é legal, a gente se diverte.

A38: Somos avaliados de diversas formas. Pelo comportamento, pela frequência. Fazemos testes avaliativos, tarefas no grupo, apresentação, contamos histórias, pesquisamos no computador. Avaliamos os colegas e eles avaliam os trabalhos que apresentamos. Todos os alunos tem vergonha de falar na frente dos outros e fizeram uma atividade para a gente falar no microfone e criamos coragem, fizemos teatro para apresentar, foi muito interessante.

A39: A gente faz lendas, trabalhos. Tudo é avaliado: a frequência e a participação.

A40: Fazemos prova e outros trabalhinhos.

A41: Tudo o que fazemos em sala e fora também é avaliado.

A42: Avaliam tudo: o que fazemos em sala e a nossa frequência.

Pergunta 6: Como gostaria que fossem as aulas?

A31: As salas são muito quentes. Os professores também reclamam. A gente vê que eles têm vontade de ensinar os alunos. Eu vim aqui para aprender, para arrumar amizade, quero saber de mim. Fazer o que a professora passar. Não sabia mexer com computador, agora já sei mexer com o mouse. Fora isso, para mim não precisa mudar nada. Eu me dou bem com todas as professoras, gosto da escola das aulas de informática, e me desenvolvi nas contas.

A32: Para mim está tudo ótimo.

A33: Queria estudar mais para eu aprender mais um pouco a ler. Já estou há 3 anos estudando com a mesma professora. Eu gosto dela, todos os anos fico com ela. Mas quero ir para outra sala.

A34: Para melhorar acho que tínhamos que fazer mais ditados, mais leituras (...) tem gente que não sabe ler mesmo. Não adianta a gente copiar e chegar lá não saber nada.

A35: No momento, só se for a respeito das aulas de história e de ciências. Só temos Português e Matemática.

A36: As aulas são boas, são diversificadas. A gente trabalha mais a língua portuguesa. Trazem a gente para biblioteca para a gente ler e vamos para sala de informática.

A37: Eu tenho muita vontade de aprender matemática. Não sei fazer contas.

A38: Alguns alunos deveriam vir mais, fazerem mais esforço. Os professores são bons, o colégio é bom. O bebedouro está com defeito, essa parte é ruim. Se a escola tiver tudo ok é melhor para o aluno, uma escola bem ajeitadinha ajuda os alunos.

A39: Queria que os colegas viessem mais, tivessem cuidado com a sala.

A40: Queria aprender mais a ler e a escrever.

A41: Não mudaria nada.

A42: Gosto de tudo, não precisa mudar nada.

8- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES- ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

Pergunta 1: Quem escolhe os conteúdos das aulas?

P139: As formações não fecham o currículo, elas direcionam para as formas de intervenção pedagógica, mas o tema fica a partir da realidade da escola, das necessidades dos alunos, e o direcionamento do professor. Não é um currículo fechado. Não dizem pra gente: “essa semana vocês vão trabalhar o tema água”. Propõem as formas de letramento. O tema, o assunto fica conforme a necessidade dos alunos, da escola. O currículo é flexível e vai se adequando à realidade e não ficamos mais fechados em um currículo pronto. Pegamos um tema básico e vamos adaptando. Adequando conforme a necessidade. Eu decido: vou trabalhar isso com os alunos. Se os alunos propõem estudar algum assunto eu digo vamos lá, se vocês querem tudo bem. Vou pesquisar. Vamos fazer. O currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje acho interessante, têm novas propostas, novos temas. Na EJA o importante é aprender e não a quantidade de conhecimentos, que a aprendizagem seja pouca, mas significativa.

P140: Muitas vezes a gente se sente muito refém de toda estrutura que temos, tem uma cobrança para a gente trabalhar o conteúdo, mas muitas vezes a gente fica tão preocupada que esquecemos outras coisas: o que o aluno quer aprender, por exemplo. Procuo não ficar muito refém dos conteúdos, tento um currículo interdisciplinar. A partir de um texto tento relacionar a Matemática, o ensino de Ciências. Às vezes eles perguntam: professora, hoje não é aula de português? E porque a gente está falando de Ciências? Eu não monto horário com eles. Digo que não vou estabelecer horários com eles. Relaciono um tema com as disciplinas. Qual o tempo para planejarmos? A HP não dá conta. Muitas vezes não mudamos não é porque o professor não quer, é porque ele não tem tempo. Hoje eu só tenho esta turma e posso me dedicar mais, eu tenho tempo, mas meus colegas não têm. É complicado mesmo. Escolhemos os conteúdos, muitas vezes, sozinhos. Deveríamos ter mais tempo para planejar juntos as atividades, os conteúdos das aulas.

P141: Eu queria saber realmente e ainda hoje me sinto perdida e me pergunto e até já perguntei ao técnico da EJA: quais os conteúdos que devemos trabalhar na EJA? Até agora eu não ouvi de nenhum formador que conteúdos eu preciso trabalhar na EJA. Eu pesquiso e confesso que eu trabalho temas independentes, o que eu acho que devo trabalhar coisas da realidade deles. Até quero saber: quais são os conteúdos que eles precisam aprender? A escola não tem um currículo para a EJA o que eu fiz? Eu fui pesquisar, fui ao site da SEDUC e peguei o currículo da 1ª e 2ª totalidades. Procuo trazer temas que tenham impacto que deem aquela mexida que deem aquela reviravolta, que toquem fundo. Deveríamos ter mais oportunidade de planejar juntas as aulas. Uma formadora dizia que para eles escreverem, precisavam antes falar e eu pensei: “é isso que eu tenho que fazer”. Então tenho trazido temas polêmicos, tento causar impacto, comecei a entender que na EJA tem de ser assim, polemizar, causar embate. Enfim, procuro trabalhar nessa linha, eu estou moldando, costurando meu trabalho, mas eu já cresci muito depois das formações. A nossa HP é toda 4ª feira. Somos duas professoras, então a gente se reúne, conversa um pouco. E fazemos o nosso planejamento, elaboramos os mapas, corrigimos as provas.

P142: Na formação eu falei dessa minha angústia com os alunos que ainda não escreviam e a formadora disse que a gente poderia trabalhar com o desenho. Então eu comecei a fazer, pedia aos que tinham mais dificuldades que fizessem desenhos e eu aproveitei e pude ver que surtiu efeito, pude aplicar. Também comecei a fazer depois da formação: pegava os textos e via os conteúdos que podia trabalhar com tais textos. Então esse momento de formação me deu mais possibilidades de trabalhar com os adultos, os textos foram diferentes, mostrou que a gente pode fazer links, o que a gente pode trabalhar. Trabalhar o mesmo texto com história e geografia, coisas que eu não consegui absorver na primeira formação.

P143: Não temos uma proposta fechada então eu faço as adaptações de acordo com as necessidades dos alunos, a realidade deles.

P144: Eu decido sobre o que vou ensinar. Escolho assuntos interessantes e diversificados.

C1: Abandonamos até o currículo tradicional da EJA adotamos um novo currículo, avançamos para uma nova proposta. De aproximarmos a escola da cultura, essa mudança de currículo, colocamos em prática a flexibilidade curricular .

Pergunta 2: Como são as aulas? O que você faz nas aulas? O que os estudantes fazem nas aulas?

P139: Eu gosto muito de inovar. Mas eles reclamam porque têm que cantar. Eles dizem que eu estou enrolando. Peço para eles cantarem, fazerem círculos. Eles não gostam de apresentar os trabalhos. Explico para eles que isso faz parte da formação deles e que a formação não é só aprender a ler e escrever, é a formação social, intelectual. Pergunto a eles: onde é que vocês vão aprender a se posicionar, a falar numa entrevista de emprego, em frente ao patrão? Explico que a escola é a base deles, é aonde vão aprender a se expressar, formular ideias. Aqui que é o laboratório deles. Eles resistem, mas no final do ano, graças a Deus a maioria quer participar. Comecei a trabalhar com história aos quadrinhos, mas tinha aluno que dizia que era enrolação e não queria fazer nada. Mas eu explicava: com a história em quadrinhos vocês aprendem a ler imagem, tem sempre um fundo, uma reflexão. Uma lição. Uma aluna lia mas não sabia interpretar. No final montaram uma HQ e até gostaram. No começo perguntavam: eu venho para escola só para ler HQ, cortar papel, figuras, palavras? Quando proponho uma atividade com fichas de leitura eles perguntam: mas quando a gente vai começar a estudar, professora? Para eles estudar é sentar e copiar. Tem que estar conversando com eles, hoje não é assim existe uma nova proposta. Pegamos um poema recortamos e depois vamos montar e ler. Para eles é brincadeira. Uma atividade de recorte, de pesquisa, não é aula. A inovação para eles é enrolação, professora boa é aquela que chega e enche o quadro. Os alunos da faixa etária maior tem uma cabeça fechada.

P140: Eu comecei a trabalhar com eles em maio numa sequência didática com a imagem e a propaganda nas aulas de Português e a gente vê avanços. Pedi uma produção, chamei-os na frente, eles deveriam vender um produto. Começaram a ir, criando certa competição, perdendo a timidez. Tem a questão da oralidade os alunos que ainda não conseguem escrever eu considero um avanço. Na questão da Matemática eu fui trabalhar com eles trazendo produtos, medidas de comprimento, a fita métrica e fomos medir o comprimento da mesa, do braço, incentivando eles a construir. Muitos não sabiam usar fita métrica, os relógios e muitos que estavam com dificuldades foram aprendendo. Tudo isso já foi considerado avanço, nas avaliações trouxe relógio para eles. Eu vou trabalhar com música agora, eles precisam da leitura e da escrita. Quando eu começar a trazer música eles vão pensar que não é aula. Que é uma forma de trabalho para crianças e não para adultos.

P141: Na 2ª totalidade estou trabalhando as lendas amazônicas, articulando o Português e a Matemática, produzimos cartazes sobre a lenda regional da Matinta Pereira. Trabalhamos diversos aspectos da gramática. Um aluno perguntou como iria desenhar a Matinta Pereira. Eu disse para ele que podia ser loura, bonita. Trabalho a criatividade deles e foi só assim que eu consegui que uma aluna fizesse um esboço de um texto, uma produção. Como eu fiz? A princípio pedi que eles produzissem um texto a partir da imagem. Que contassem a história da Matinta Pereira. Já avalio essas produções. Já trabalho a questão gramatical. Contamos as palavras do texto, a partir do desenho deles. Peço que escrevam pelo menos uma frase. Essa aluna com muita dificuldade escreveu! Ela está no Silábico-alfabético. Ela copiou do quadro, tem dificuldade de escrever. Só o fato de ela escrever... foi um avanço!

P142: Fizemos um trabalho sobre o homossexualismo e eu ouvi muita coisa, eles falavam e eu anotava. No final eu também dei minha opinião, eles ficaram super curiosos. E perguntaram sobre o que eu pensava, eles queriam ouvir a minha opinião. Fui clara em dizer que eu não estava ali para fazer a cabeça de ninguém, expliquei que só estava expondo uma opinião assim como eles haviam feito. Foi bem legal! Também trabalhei com eles sobre câncer peniano. Eu trouxe um pênis de madeira, com uma camisinha enfiada e falei sobre o órgão, sobre a doença, foi bem legal eles falaram, participaram. No início começaram a rir, por causa do pênis de madeira que coloquei em cima da mesa. Eu comecei a entender que na EJA tem que ser assim polemizar, causar embate.

P143: Tento diversificar as atividades, não dá pra fazer tudo igual todos os dias. Tento motivá-los trabalhando com textos interessantes. Eles pesquisam e debatemos sobre os resultados das pesquisas.

P144: Trabalhei com poesias e eles gostaram muito. Lemos, interpretamos, pesquisamos vários autores. Procuo envolver a turma toda nas aulas.

Pergunta 3: Como é feita a avaliação das aulas?

P139: Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade. A cada atividade eu já estou avaliando o que o aluno vai aprendendo, individualmente, o que ele avançou, o que regrediu. A formação não dá foco à prova por mais que a gente queira. Acredito que há uma visão equivocada sobre a avaliação. A avaliação contínua, qualitativa não é só a que está no dia a dia, mas pode se dar de diversas formas, inclusive através das avaliações individuais, acho que estão distorcendo a avaliação. Tem que ser de diversas formas: avaliação em grupo, em duplas, pesquisas e até pelas avaliações individuais. Na vida os alunos fazem vestibulares, fazem concurso. Preciso avaliar individualmente. Eu questiono. Como querem acabar com a prova individual, com a semana de prova individual se continua uma avaliação individual? Tem que ter uma avaliação individual. Sou contra acabar com a prova mesmo sabendo que é importante avaliar o aluno todos os dias. Mas a vida continua com a prova. Eu trabalho em outra escola, como coordenadora e explico aos professores que a avaliação é contínua a prova não vale dez. Precisam avaliar através dos trabalhos e das provas. Tentei a avaliação através de conceito, depois de parecer. Mas o que eles querem mesmo é a nota. Aí eu voltei para nota. Como uma satisfação para o aluno. Para a gente é parecer, é avaliação contínua, mas o aluno precisa de uma nota. Quer ver um conceito no trabalho dele e fica muito triste se não tem. Eu já fiz de diversas formas, eu tento inovar, fazer diferente. Até porque o aluno desse ano quando ele fica retido ele vem trabalhar de novo comigo. E tento fazer diferente, usar diversas maneiras.

P140: Sobre a avaliação fazemos relatórios, trabalhamos com parecer, vendo o que ele precisa aprender como melhorar. Avalio através de uma prova e a questão da oralidade conta para mim, a frequência. Na SEMEC é um ciclo de aprendizagem, mas quando um aluno pergunta: qual é a minha nota? Embaixo eu coloco uma nota. Ele diz: a minha mãe quer saber a minha nota, é difícil avaliar. Porque a EJA é uma turma muito heterogênea, tenho 18 alunos, uns estão no pré-silábico, outros ainda estão no processo e escrevem tudo coladinho. Como vou avaliar a pessoa que ainda não consegue escrever e não quer desenhar? Então vamos fazendo uma avaliação oral ou então uma avaliação através de desenhos. Tem os outros que já estão mais avançados e aí já preciso de formas diferentes de trabalhar o currículo e a avaliação. Essa heterogeneidade é muito comentada e muito falada nas formações, os professores querem uma solução para essa angústia. Com essa heterogeneidade nas salas é difícil trabalhar o currículo e a avaliação.

P142: Eu procuro avaliar como ele dialoga com aquele conteúdo, se ele se fecha para aquele assunto e não se abre para nada, o raciocínio do aluno. E acho muito complexo avaliar. Trabalhamos com um parecer, com a ficha-síntese que eu acho muito complexa. Acho que deveria ser uma coisa mais simples para o aluno da EJA. Avalio os aspectos, da leitura, da escrita, interpretação, mas a gente pede para eles fazerem prova, eles precisam. No dia a dia um faz para o outro, colam uns dos outros.

P141: Não mando dever para casa porque eles não conseguem. Para trabalhar em grupo também eles não conseguem, a gente monta um grupo e no dia seguinte muitos faltam e não fazem. Eu avalio então os trabalhos que fazem e como estão em sala de aula, se são responsáveis. Uma questão que levei para a formação foi: nesse caso os alunos tem que ter habilidade para a 3ª e 4ª totalidades e como eu vou mandar esses alunos para lá sem um perfil. E a angústia é: como vamos fazer a avaliação desses alunos? A frequência é muito baixa, há alunos que faltam a metade do mês. Têm vários motivos: a filha, a mãe está doente, o marido não deixou a esposa não deixou. Se a gente disser não, a gente pode estar tolhendo eles. Os da noite, para eles qualquer coisa que tu digas já é motivo de desistir. Tivemos uma programação e uma aluna reclamou dos colegas que não fizeram. Disse a ela: cada um é capaz de falar de si, se não podem fazer em casa façam na escola, não falem do outro, pensem em vocês como aluno se vocês estão sendo bons alunos. Passo as atividades aqui na sala e poucos entregam, digo sempre que quem se aprova ou reprova são eles mesmos. Não tem como chegar e dizer que a professora não dá oportunidade. A gente dá oportunidade até demais. A formação não dá foco à prova e a direção até queria acabar com a prova, com a semana de prova, mas os alunos querem fazer prova. E a gente mantém a semana de prova porque os alunos acham que tem que ter prova. A gente faz uma atividade no final, faz uma provinha até para perceber, fechar a avaliação individual do aluno e mostrar um parecer para o aluno. Na EJA eles faltam muito. Hoje vêm 5, amanhã 6. E quando você fecha a semana de prova não falta ninguém, dá para reunir todo mundo e avaliar. Falou prova, um liga para o outro e não falta ninguém. Nesse momento dá para fazer uma avaliação geral.

P142: Faço atividades em classe como exercícios e trabalhos em grupo. Avalio também com provas.

P143: A avaliação é mais qualitativa. Avalio diversos aspectos desde a participação nas aulas e os trabalhos que fazem.

P144: Uso diversos instrumentos, os testes escritos, os trabalhos em grupo e individuais.

Pergunta 4: Quais as alterações no seu trabalho depois da participação no grupo?

P139: Antes, o nosso trabalho na EJA estava meio perdido. Essas formações dão um direcionamento, temos um norte. Até então eu trabalhava muito com o livro didático. Depois das formações pensei que tinha que deixar o livro e fazer um diferencial, fazer diferente. O currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje acho interessante, têm novas propostas, novos temas. Agora tem um contrapeso: muitos alunos da EJA são oriundos de uma educação tradicional, eles batem de frente com essa nova forma de ensinar, questionam: no meu tempo não era assim, para que aula de Artes? Para que leitura? A gente é obrigada a ir para essas aulas? Eu explico que faz parte do currículo. Dizem: mas estudei um tempo atrás e não era assim. E explico para eles: só que hoje temos uma lei, temos uma reformulação curricular, é necessário que vocês tenham uma carga horária em Artes. Em termos de avaliação, antes só avaliava com as provas. Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é você propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade.

P140: Quando temos contato com novas metodologias, a gente começa a querer aprimorar o nosso trabalho. Numa formação aprendemos sobre sequencia didática e eu comecei a fazer uma sequencia didática sobre propaganda. Comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias. Um colega diz: “olha na minha escola eu faço assim”. Cada vez dando ideias para o nosso trabalho. Outra formadora disse que a gente poderia trabalhar com o desenho com os estudantes que não sabem ler e nem escrever. Então eu comecei a fazer isso! Eu incluí várias propostas comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias. Um colega diz: “olha na minha escola eu faço assim”. Cada vez dando ideias pro nosso trabalho.

P141: Avaliar o aluno da EJA é muito difícil, muito complexo. Primeiro porque são muitas as dificuldades. Se for avaliar da mesma forma que avalia o aluno do ensino regular não vais aprovar ninguém. Depois da formação, em termos de currículo, eu pegava os textos e via os conteúdos que podia trabalhar com tais textos. Mas a minha angústia é que eu vejo muitos alunos que ainda não alcançaram um perfil, as habilidades para serem aprovados para a 3ª totalidade. E eles são repetentes. A questão nem é educativa é na parte social. Muitos não têm óculos, o filho está doente. Não é a parte educativa, a parte social acaba dificultando a nossa ação.

P142: Quando cheguei para trabalhar na EJA fui muito formal, querendo trabalhar da mesma forma que fazia com o ensino regular. A partir dessas formações, com as conversas com o técnico que nos assessora, eu fui mudando. A minha prática foi tomando uma nova roupagem. Comecei a pensar: não pode ser assim. Eu entendi que a gente precisa ser mais dinâmica, ser mais flexível, não adianta exigir tanto do aluno que a gente não vai conseguir, não vai conseguir mesmo. Uma frase da formação sobre o projeto letramento que me marcou muito foi que você precisa fazer o aluno falar, instigar os alunos para ele falar. Isso ficou na minha cabeça. Eu tenho que ativar esses alunos para eles poderem falar, porque para tirar uma palavra da boca deles é muito difícil. E pensei: preciso trazer conteúdos, determinados assuntos para sala de aula que causem impactos e aí eu falei sobre homossexualismo. Veio o técnico da SEMEC e outra professora. Deram-me o maior apoio, porque o assunto é polêmico, um tem uma opinião e outro tem outra, tem várias questões no meio: a questão religiosa, o aspecto familiar. A formadora me fez pensar que era isso que eu tinha que fazer, se para eles escreverem precisavam falar, eu pensei: “é isso que eu tenho que fazer”. Então tenho trazido temas polêmicos. Tento causar impacto. Comecei a entender que na EJA tem de ser assim, polemizar, causar embate. Enfim procuro trabalhar nessa linha, eu estou moldando, costurando meu trabalho, mas já cresci muito depois das formações. Em relação à avaliação, quando comecei a lecionar na EJA eu queria avaliar também como no ensino regular e quando tu te deparas com a realidade, tu não tens noção, tu nem acreditas que muitos alunos nem sabem ler. Quando eu vim para a EJA foi por uma questão de ajustar o meu horário e não porque tivesse conhecimento sobre como trabalhar com a EJA. Foi realmente para ajustar o meu horário. Depois das formações que tivemos sobre o Projeto Letramento, nós encaramos o trabalho. O

técnico da EJA veio para cá e construiu com a gente esse projeto da poesia. Foi muito legal, com todas as dificuldades, porque tiveram muitas dificuldades! O trabalho foi apresentado no pátio da escola, muitos alunos se recusaram a apresentar na frente de todo mundo, ficaram acanhados! Diziam: Não, professora eu não vou apresentar, já fiz a poesia, já fiz o mural, mas não quero apresentar. Foi um grupo pequeno mesmo que veio para as vias de fato!

P143: Minhas aulas ficaram muito mais elaboradas, além de constatar uma melhor e mais eficiente aprendizagem tanto minha como dos meus alunos. As avaliações das aulas ficaram mais eficazes após as orientações e discussões apresentadas nos grupos de formação continuada da SEMEC. Acerca do currículo das aulas na EJA, não tenho notado mudanças advindas da SEMEC.

P144: O grupo incentiva a procurarmos sempre novas ideias. Tento melhorar cada dia mais.

Pergunta 5: Quais os desafios e as possibilidades da participação no grupo?

P139: A formação é um momento de você estar ali renovando suas teorias, seu trabalho, estar refletindo sobre sua prática, pois às vezes no dia a dia vamos trabalhando, quando vemos voltamos ao tradicional. Aí quando vou para a formação penso: puxa, tenho que fazer alguma coisa diferente! Porque nossa educação foi tradicional, eu sou uma professora que gosto muito de inovar, mas às vezes mesmo querendo inovar, quando você percebe já está no tradicional. Eu digo: tenho que mudar, tenho que rever isso. A formação nos dá essa oportunidade de reflexão sobre a nossa prática essa reflexão sobre construir o conhecimento com o aluno e não estar simplesmente copiando, simplesmente decorando. Temos participado de formações sobre educação inclusiva, de várias formações. A SEMEC libera a gente no horário de trabalho para essas formações. As formações te lançam um desafio: a gente pode trabalhar assim, pode desenvolver de um determinado jeito, tem que levar o aluno a refletir, a construir. A formação te dá, dissemina ideias. A formação ajuda, dá apoio, um suporte para gente não cair no tradicional para não cair na mesmice, para estar cativando o aluno. A formação nos dá essa oportunidade de reflexão sobre a nossa prática. Essa reflexão sobre construir o conhecimento com o aluno e não estar simplesmente copiando, simplesmente decorando. Essas formações dão essas possibilidades de você estar buscando novas posturas, novas ideias, novas formas de pensar, novas práticas pedagógicas. Dá um roteiro, um direcionamento para o nosso trabalho, um norte, isso é necessário. Aqui existe o acompanhamento do nosso trabalho, mensalmente. Eles dão um norte, fazem leituras teóricas. Isso vai restaurando a nossa prática, vemos novas propostas de trabalho que dão o norte para trabalharmos. Eu não gosto mesmo porque é muito longe. Às vezes digo que prefiro vir para a escola a ir para a formação. Acontece lá no centro e temos o problema da locomoção. Eu acho as formações interessantes, mas eu queria que elas nos mostrassem mais a prática, as oficinas. De teorias eu estudei 4 anos e mais um ano de especialização. As teorias vão embora, mas o que tu não esqueces é a prática. A teoria esquecemos, mas a prática fica. Preferiria ter atividades mais práticas. Teve uma formação que o formador trabalhou muito na prática. Ele desenvolveu o conteúdo de forma muito prática. Produzimos cartazes e vimos quanto é importante você desenvolver a mobilidade do aluno na sala, atividades mais ativas e menos passivas. A gente quer o aluno sentado, mas eu não gosto de ficar. Eu perco a concentração muito rápido. Essa formação foi muito boa, muito ativa. Sugiro mais propostas de metodologia, de atividade, de intervenção. Mais prática mesmo. A gente devido ao excesso de trabalho, de carga horária acaba caindo na rotina e às vezes aprendemos novas ideias. Um aspecto que destaco é a dedicação dos técnicos. Vemos que eles estão preocupados em desenvolver um trabalho, acompanhando a gente, estão preocupando em nos dar um apoio, um norte, propondo formações para os professores.

Vemos o compromisso dos profissionais que se propõem a nos orientar, percebemos o compromisso deles. Isso nos faz levar a sério nosso trabalho. Vemos que eles estão preocupados com a nossa qualidade de ensino para que o aluno tenha uma qualidade de aprendizagem. Não estão só para enrolar, para cobrar o horário, não só para enrolar e encher linguiça, eles têm compromisso com a melhoria. Sempre ao final das formações eles dão uma ficha de avaliação para propormos, para avaliarmos e darmos sugestões, criticarmos.

P140: Para mim a participação no grupo de professores da EJA é um momento de aperfeiçoamento de nossa prática. Na universidade temos uma parte teórica e nas formações os colegas falam como trabalham. O nosso principal ponto é como alfabetizar. A necessidade é mesmo a leitura. Ouvir os colegas falando, ter esse momento de partilha das nossas angústias é muito importante. Tem muito a melhorar mas já foi dado um passo muito grande de ajuda ao professor, principalmente na EJA. Se a gente for trabalhar da mesma forma que trabalhamos com as crianças eles vão se evadir. Para mim, essa formação continuada da SEMEC tem contribuído muito, pretendo continuar na EJA não como complementação. Quando a gente vê o nosso aluno evoluindo isso dá mais um gás. Essas formações são muito legais, tem terapeutas educacionais, psicólogo, a visão de cada profissional. Tive um aluno surdo e tive dificuldade com ele porque eu não sabia LIBRAS. A mãe é que me ajudava muito em sala de aula. Pedi ajuda, busquei o curso de LIBRAS, aí fui aperfeiçoando a LIBRAS, já falava algumas coisas. Eles têm um acompanhamento de alunos especiais que antes não havia. Na maioria das formações no primeiro momento é teoria e no segundo momento é a prática. Numa formação, a formadora incluiu uma receita de bolo podre e ela conseguiu envolver vários assuntos.

P141: No grupo temos uma necessidade da parte prática, de um norte, os livros que recebemos não dão conta de nossa realidade falam de coisas do nordeste e os textos são muito grandes. Qual é o norte? Como eu vou fazer, que material eu vou usar, como tenho que realmente fazer com que os alunos aprendam e como vou trabalhar com todo mundo é o que a gente ouve nas formações. Eles dizem: professor fique calmo. Dão sugestões e aí é uma angústia muito grande, o aluno jovem muitas vezes não quer fazer trabalho em grupo e os que não têm o domínio da leitura? A grande dificuldade é como trabalhar, a receita que não tem como incluir todo mundo. Eu gosto muito da presença dos técnicos na escola, mas destaco esses momentos de troca de experiência em que vemos coisas novas, entramos em contato com os colegas, nos identificamos com as ideias deles e a gente vai discutindo sobre elas. Sempre tem um momento que vamos falar das nossas práticas e a gente vê muitas ideias. A formação é muito importante. Vamos comparar com a rede estadual. Já trabalhei lá e não tem lá qualquer formação. Só o fato de a gente ter esse momento de ouvir também outras histórias, estar em conjunto com outros professores, isso é muito prazeroso porque a gente pensa que a nossa realidade é única, que não tem nenhuma realidade como a daqui, mas seja aqui ou em outros bairros a realidade é igual. Só o fato de a gente ter esse momento para conversar, expor os nossos sentimentos, as nossas indignações, até mesmo parabenizar é muito valioso, é muito importante, tem uma validade enorme. No estado a gente não tem, é como se fosse um olhar a mais para o professor... A nossa profissão é pouco valorizada. Participei de três formações: a primeira formação para mim não teve por um lado, não trouxe benefícios para a minha realidade, pois eu não vi link entre o que a formadora falou e a minha realidade... O trabalho dela foi belíssimo, mas a gente trabalha com várias disciplinas ela focou mais na Língua Portuguesa. A realidade dela, os alunos dela eram da 3ª e 4ª etapa. A minha realidade é diferente, os alunos daqui são alunos que estão na 2ª totalidade, mas deveriam estar na 1ª. Totalidade. Particularmente consegui ver algumas coisas, mas poder linkar completamente, não. No segundo momento eu já me senti mais dentro da formação apesar de que iniciou repetindo tudo de novo.

Até disse a mesma história: eu já vi tudo. Na 2ª parte foi a parte prática de como a gente poderia abordar uma produção de texto, articulando com as outras disciplinas. A gente fez um debate em relação à copa do mundo no Brasil, os malefícios e benefícios, a gente discutiu nesse segundo ponto. A prática caiu e a maioria conseguiu fazer mais links. A fala da professora foi bacana, deu para a gente aproveitar. Tem que ver isso. Para mim, não caiu bem para aquela formação que era de 1ª e 2ª totalidades até porque o foco dela era mais Língua Portuguesa e não teve como ver link, mas na produção textual sim. Trabalhar com adulto é diferente. Então esse momento de formação me deu mais possibilidades de trabalhar com os adultos, os textos foram diferentes, o que a gente pode fazer links, o que a gente pode trabalhar. Trabalhar o mesmo texto com histórias e geografia coisas que eu não consegui absorver na 1ª formação. Na EJA, é complicado, a gente faz, lógico que a gente tem que fazer, mas o público é muito rotativo. São poucas as pessoas que a gente consegue puxar um resultado rápido. Uma aluna agora que começou a escrever, mas não com o perfil que a gente quer. Na formação eu falei dessa minha angustia com os alunos que ainda não escreviam. No 1º momento não vi tanto link, mas a gente aproveita e já na 2ª formação foi que eu pude ver a parte mais concreta. No grupo, tivemos uma relação bem mais próxima com os outros professores, foi bem melhor, pudemos discutir e até conversar um pouco sobre a nossa realidade em sala de aula. Eu acho que tem poucas formações teve no início do ano e agora, o acesso é difícil leva muito tempo para chegar ao local de formação. A SEMEC deveria pensar em fazer nos distritos acho que deveria ser mais no corpo a corpo, nas escolas, nos distritos, de 15 em 15 dias, uma vez por mês. Sei que eles da SEMEC devem ter as dificuldades deles, eu compreendo. Eu acho que essas formações deveriam ser distritais. Deveriam escolher uma escola para sediar os encontros que fosse acessível para todos. Também deveria ter mais empenho de alguns colegas, eu vejo os de 3ª e 4ª muito distantes, não há uma preocupação com os alunos, estão na EJA só para completar a carga horária, se os alunos aprenderem ou não, não interessa. Na 1ª e 2ª totalidades a gente está bem, mas falta mais formação para a 3ª e 4ª totalidades, esse corpo a corpo. Também acho que deveria haver uma atenção maior à educação especial que na EJA é cada vez mais frequente: tem casos de alunos autistas que até batem no professor e eles não sabem como lidar, tem aluno surdo, tem cegos e não têm essa atenção. Eles deveriam melhorar, dar maior ênfase e o número de formações deveria ser maior, mais duas por mês, deveria aumentar o número de encontros e falar mais da prática e da leitura, com dicas mesmo de como trabalhar com textos e imagens. Deveríamos ter mais tempo para discutir a avaliação que é um nó. Se é nota, se é avaliação. No grupo temos uma necessidade da parte prática, de um norte, os livros que recebemos não dão conta de nossa realidade falam de coisas do nordeste e os textos são muito grandes se eles recebem o livro isso aqui a gente ainda não vai ver vamos para esse aqui menor. No grupo tem muita reclamação em relação a isso. Qual é o norte? Como eu vou fazer, que material eu vou usar, como tenho que realmente fazer com que os alunos aprendam como vou trabalhar com todo mundo. É o que a gente ouve nas formações. Eles dizem: professor fique calmo. Dão sugestões e aí é uma angústia muito grande, o aluno jovem muitas vezes não quer fazer trabalho em grupo e os que não têm o domínio da leitura? A grande dificuldade é como trabalhar, a receita que não tem de como incluir todo mundo. O único ponto negativo para mim foi que a realidade apresentada pela formadora era diferente da nossa. Era mais válido trazer uma formadora que falasse de uma realidade igual a nossa. Eu trabalho com várias disciplinas eu não me senti dentro da realidade dela, peguei alguns links, algumas ideias só! Em relação às formações já tivemos 3 formações, mas aqui na escola a gente teve pouco contato com o assessoramento. A técnica veio uma vez conversar com a gente. Trabalhar com adultos é muito complicado e a gente espera que ela retorne, pois prometeu trazer vários textos que a gente pudesse fazer mais links. A gente tem material para trabalhar com crianças e não com os adultos. O tema da sequência didática é novo,

a EJA é uma modalidade nova. Os textos, os materiais, os livros que vieram foram pouquíssimos. Para 3ª e 4ª totalidades tem muito material, mas para a gente da 1ª e 2ª é muito difícil. Então peguei todo material da internet. A formação deveria focar mesmo na 1ª e 2ª totalidades. Trazer coisas concretas atividades, exemplos concretos que estejam pautadas na nossa realidade. Na 1ª e 2ª formação foi a mesma experiência apresentada pela formadora. Eu queria ver mais coisas concretas que eu pudesse aplicar mais na minha realidade. Eu gostei foi do segundo dia da formação porque foi mais prático. Eu sinto falta de coisas mais práticas. A teoria a gente sabe, eu venho de uma formação teórica. Mas eu quero coisas concretas porque a nossa realidade na EJA é tudo muito novo, principalmente no trabalho com gêneros textuais. As formações têm que pautar mais a parte prática, pois a teórica a gente sabe. . Eu tenho duas experiências de formações no ensino fundamental menor (regular) e a da EJA. No fundamental menor, a formação é muito sobre a realidade, muito concreta e gostaria que na formação da EJA fosse mais concreta. A gente já passou o dia estudando, dando aula e mesmo que seja por uma ou duas horas, a gente olha, mas o cérebro não vai conseguir fazer links, fica muito maçante. Eu amei a parte prática da formação, me senti muito bem fazendo parte daquele grupo, a gente conseguiu produzir um texto, conseguiu interagir, trocar ideias eu acho muito bom o prático. A gente sabe o teórico, a gente já estuda, é o prático que está faltando. Alguns dias a gente tem o assessoramento da nossa coordenadora para a gente falar um pouco das nossas angústias, das nossas dificuldades e ela dá ideias, ela traz algumas soluções. É muito válido e em alguns dias tem o assessoramento da SEMEC. É muito válido conversar, dialogar com outros professores, traz muitos benefícios porque sua realidade pode ser diferente, mas o que você está aplicando eu também posso aplicar. Eu posso dar uma modificada, mas pode dar uma boa alavancada nas minhas aulas, assim como você pode aplicar algumas ideias que estou aplicando em minha turma.... Muitos estão na 2ª totalidade, mas tem muitas dificuldades, precisam ter mais habilidades para serem aprovados para a 3ª e 4ª. totalidade. Lá são muitos professores e várias disciplinas, o cuidado que a gente tem, eles não têm! Os problemas são as faltas! Os alunos que estão na 2ª poderiam ir p 3ª.

P142: Eu acho de suma importância a formação que acontece na SEMEC, é fundamental. Tenho aprendido muito, muito mesmo. Antes de entrar na EJA me diziam que era muito difícil trabalhar. Na EJA, os alunos não aprendiam nada, muitos diziam que os adultos para aprender eram mais lentos do que as crianças em idade escolar normal. Depois que comecei a trabalhar, na prática descobri que é mais difícil colocar principalmente quando queremos formalizar o conteúdo para eles. Por exemplo, na divisão trabalho direitinho o algoritmo, os alunos da noite eles tem a capacidade de adicionar, de subtrair, de raciocinar, mas eu sinto necessidade que eles trabalhem o algoritmo, precisam resolver. Eu tenho uma dúvida não sei se eu estou errada será que eu preciso colocar isso para eles. Trabalhar para que eles saibam o que é o dividendo, o quociente. Não é que eles não saibam dividir, eles não sabem resolver no quadro, fazem de cabeça! E detalhe: eu tive um aluno de quase 70 anos que olhava as operações e me dava à resposta. Eu pedia para que ele resolvesse, mas ele dizia que só sabia fazer de cabeça. Eu não acho que tem que ser só dessa forma, é legal que eles saibam fazer de cabeça, que tenham um raciocínio certo, rápido, de cabeça. Mas eu não acho que tem que ser só dessa forma, eles precisam aprender a contar mesmo grosso modo falando. Não sei se eu estou certa. Eu acho que eu tenho que estudar um pouco mais. Este ano a gente começou a trabalhar com o projeto do letramento. Na formação lá na SEMEC a formadora apresentou e eu achei maravilhoso, lindo, mas um pouco distante da nossa realidade, do que a gente vivencia com esses alunos. Para sair tão bonitinho, tudo perfeito, a impressão que me deu é que tinha sido tudo muito fácil, muito perfeito. Inclusive um professor questionou, mas a nossa realidade é outra, eles faltam muito e esse tipo de trabalho é contínuo e a formadora sempre tinha uma resposta para dar para a gente. Não que não tivesse valia a formação eu achei

tudo perfeito, mas a realidade é outra. Eu achei maravilhoso esse trabalho, mas a gente tem que ser realista: não é tão perfeito!

P143: Acredito ser de fundamental importância participar do grupo de formação continuada de professores da EJA da SEMEC, tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas por cada professor durante nossas aulas, mas quando compartilhadas neste grupo buscamos e encontramos soluções conjuntas, as quais podemos acrescentar em nossas aulas no dia-a-dia.

P144: Apenas quando há apenas somente exposição de palestrantes, o que torna a formação cansativa. Penso que embora a exposição de palestrantes seja útil, essa deve ser acompanhada de grupos de trabalho formados por professores dos mesmos ciclos de ensino, a fim discutem e compartilham experiências e propuserem soluções, claro em conjunto com os palestrantes.

9- TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DAS ESCOLAS-ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

Título: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

Pergunta 1: O que mudou na prática dos professores da 1ª e 2ª totalidades da EJA após a participação no grupo de formação contínua da SEMEC?

C1: A EJA sempre teve um calendário de formações, sempre houve um investimento na formação, mas os alunos continuavam sem o domínio de leitura e escrita. E a equipe da EJA é madura no trato com as pessoas, todos dão formação, a maior parte da equipe assume a formação, não tem uma rotatividade. Eles já estão há várias gestões. Eles fazem o planejamento do grupo, anual, as escolas têm acesso e a gente sabe que é produtivo, eles acompanham o trabalho nosso. Tem os e-mails, o blog, o facebook. A comunicação entre a SEMEC e as escolas é muito boa. A ideia do projeto letramento partiu da problemática das dificuldades dos alunos em dominarem a escrita. A equipe vem para cá planejar com os professores. Num primeiro momento do projeto planejamos trabalhar com a poesia, trazendo um poeta paraense. Os professores não sabiam como planejar e eles assessoraram, todos planejaram, executaram e avaliaram juntos. A culminância do projeto quando o poeta paraense veio foi linda. Foram mostradas as produções dos alunos, eles fizeram teatro sobre a obra desse poeta. Essa atividade enriqueceu, contribuiu muito com a aprendizagem dos alunos, com o conhecimento do mundo. Fiquei encantada com o trabalho dos alunos. Hoje a equipe de assessoramento vem novamente para fazer com os professores o planejamento sobre uma nova sequência didática. Então mudou a metodologia, o trabalho é feito através da sequência didática. A proposta do projeto é de adesão dos professores a um novo trabalho. Teve muita produção dos alunos, os assessores ajudaram no planejamento, mas a execução ficou por conta dos professores. Eles tiveram que buscar um conhecimento sobre o gênero textual poesia. Deu muito trabalho para os professores adaptarem a sequência didática. No primeiro momento teve a apresentação do projeto pela SEMEC com os coordenadores para esclarecer sobre o projeto, teve um estudo sobre a compreensão do projeto, depois da apresentação geral teve uma formação específica para todos os professores e depois teve esse planejamento aqui na escola. Foi-se planejando o projeto para implantarmos logo. Agora vamos escolher um novo gênero literário. Em relação ao currículo, abandonamos o currículo tradicional da EJA. Adotamos um novo currículo, avançamos para uma nova proposta. De aproximarmos a escola da cultura, essa mudança de currículo colocamos em prática, a flexibilidade curricular. Muitas vezes por cansaço os professores aplicam o currículo tradicional, sem mudanças. Na 3ª e 4ª totalidades é muito difíceis, os alunos têm muitas dificuldades, de leitura, de interpretação e eles precisariam que o professor tivesse compromisso e sensibilidade, mas é muito difícil. Os alunos da 1ª e 2ª totalidade fazem mesmo, nós temos projeção da EJA por causa desses professores. Temos um ônibus disponível aqui na escola e só agora um professor da 3ª totalidade se interessou em levar os alunos ao cinema. Se não fosse a 1ª e 2ª totalidades estaríamos no anonimato. Em relação à avaliação na Proposta da Totalidade não deveria haver prova. Aqui na escola não temos calendário de prova, mas a gente não pode deixar a prova, o professor faz, mas avaliamos de outras formas. Na EJA temos que sempre flexibilizar, por conta das inúmeras dificuldades dos alunos, do

trabalho deles. Acho absurdo o aluno chegar atrasado e ser proibido de entrar. Tem que considerar que eles têm responsabilidade. Sabemos a importância da escola para esses alunos da EJA. Aqui flexibilizamos a avaliação. Ela envolve a frequência, a participação nas aulas, as opiniões deles, como ele vê o mundo. A fala dos alunos é muito importante. No projeto letramento isso foi mais ainda, a cobrança foi mais incisiva e eles responderam. Buscaram conhecimentos, se emocionaram com a presença do autor que veio. O processo de formação da SEMEC não falha, acontece, já é uma rotina. É rotina a vinda dos técnicos na escola, assessorando, conversando com os alunos. Notei que, depois do projeto, a frequência dos alunos melhorou. Fizeram um esforço para não faltar. O projeto mexeu muito com os alunos.

C2: Desenvolvemos projetos bons, as aulas são mais dinâmicas e interessantes. Tentamos diversificar as atividades, a metodologia. Planejamos projetos alternativos que estimulem a frequência dos alunos e as aprendizagens também.

C3: Os técnicos da SEMEC vêm aqui, é um acompanhamento muito sério que acontece. O nosso intercâmbio é muito afinado, eles estão muito presentes na escola. Os professores sentiram necessidade de planejar a sequência didática com os técnicos e eles vieram. As coisas sempre funcionaram bem na SEMEC. As formações sempre aconteceram. Há uma direção. Não ficamos largados. Conversamos muito sobre as dificuldades, temos tido muita preocupação com a 1ª e 2ª totalidades. Muitos alunos se matriculam e tem muitos problemas e acabam desistindo. Tem muitas dificuldades e tentamos fazer um trabalho para tentar reverter esse quadro. É difícil, uma batalha, mas tem tido avanços por menores que sejam. Conversamos muito sobre o que fazer, planejamos atividades diferenciadas, que seja uma só, que alguns alunos vão fazer até certo ponto e outros vão conseguir para atender essa heterogeneidade. Conversamos muito com os alunos sobre frequência, porque eles faltam muito. Tem melhorado muito. Os alunos são muito carentes, a autoestima deles é muito baixa. Em relação ao currículo, uma das coisas que a gente orienta e que eles já sabem é jamais trabalhar com textos infantis, da Bia, da bola. E a gente vê os resultados. Desenvolvemos atividades extraclases em grupo, uma gincana sobre o carnaval: eles fizeram pesquisas, teve até premiação, os alunos se empenharam, falaram em público. Apresentaram, eles se destacaram. Pesquisaram a respeito, apresentaram. Fizeram um trabalho muito bom. Porque apresentar coisinhas bestas não vai instigá-los. Outro tema foi sobre as profissões eles também pesquisaram e apresentaram. Em relação à avaliação os professores diversificam a avaliação. Discutimos muito como é a avaliação, discutimos o registro-síntese. Existe uma resistência muito grande dos alunos, eles querem prova. Eles são avaliados na participação e eventualmente orientamos que o professor até pode fazer uma prova, mas a prova não pode ser o único instrumento. Os alunos querem nota, querem prova! No conselho de totalidade, os professores explicam como fizeram e o que cada aluno fez. Destaco como muito positiva a afinidade entre a equipe da EJA e a escola que faz com que os projetos aconteçam e tenham êxito. Em relação às HP e ao acompanhamento aqui na escola com os técnicos da SEMEC tem sido mais satisfatórios

Pergunta 2: Que sugestão você daria para melhorar o grupo de formação de professores da EJA?

C1: Os alunos da EJA trazem muitas dificuldades pois vêm de uma alfabetização precária. Ele quer estudar, sabe da importância da EJA na vida dele, é uma necessidade para ele mas na primeira dificuldade eles desistem. Muitos se matricularam e nem sequer iniciaram o ano... Tem muitas

dificuldades. Eles chegam com muitas dificuldades. Acho que esses projetos de intervenção deveriam ser mais constantes. Acredito que esse tipo de projeto tem que ficar e se estender para as 3ª e 4ª totalidades. Muitos alunos não se acham capazes de superar as dificuldades e desistem. O processo de melhoria depende do gestor também, de disponibilizar material para o trabalho, os alunos investem no material e a escola também. Tem muita produção e tudo exige gasto.

C2: Penso que as temáticas deveriam ser sugeridas pelos professores e seria importante ter mais formações na EJA.

C3: Temos muitas dificuldades para integrarmos o trabalho dos professores regentes com os professores da sala ambiente. Para que todos sejam responsáveis é importante. Tentamos garantir que os alunos tenham Ed. Física, artes Ensino religioso, alguns alunos não gostam. Muitos só gostam de sentar, ler e escrever. **Outra coisa é** em relação aos assuntos da formação, os temas. A SEMEC deveria perguntar para os professores o que eles estão precisando. Eu sinto que a EJA é deixada de lado. Deveria ter formação para os coordenadores e para os professores. Já ouvi muitas reclamações não só daqui, mas de outras escolas. Seria interessante fazer uma enquete, o que os professores querem, o que precisam que seja trabalhado nessas formações, querem oficinas? Querem aprender como trabalhar com alunos especiais? No ensino fundamental regular tem muito mais formação do que na EJA. A EJA é deixada de lado. Precisamos também de acompanhamento para os alunos com necessidades especiais, temos dois alunos que são irmãos e têm autismo. A gente orienta como devem tratar, planeja atividades diferenciadas, mas é difícil, dá uma tristeza porque acreditamos se eles fossem acompanhados poderiam melhorar muito.

10 - QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

Assinale com um (X) a resposta que considere mais adequada à avaliação dos itens assinalados:

| | SIM | EM PARTE | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| A metodologia foi adequada aos participantes | | | |
| Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência | | | |
| Os conteúdos foram significativos | | | |
| Relação do(s) formador (es) com o grupo de formandos | | | |
| A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação | | | |
| Utilizarei as competências adquiridas em meu trabalho docente | | | |

Destaque **UM** aspecto da formação (conteúdos, metodologia, interação.) que achou interessante/útil/relevante.

11 - TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS À QUESTÃO ABERTA DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

1ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

DATA: 25/04/2014

PARTICIPANTES: 45

EXCERTOS:

Faltou ênfase no trabalho com os alunos da 1ª. Totalidade, ainda a desenvolver as competências de escrita (P11).

A escola não tem equipamento para trabalhar com filmes, como foi proposto na formação (P12).

Apenas um encontro de formação, não permite a segurança de aplicar os conhecimentos; precisa haver um aprofundamento do tema (P13).

O áudio estava muito baixo (P14).

Achei muito interessante a palestra da professora palestrante, as experiências relatadas sobre os gêneros textuais (P15).

A apresentação da sequência didática como processo de construção coletiva do conhecimento junto aos alunos (P16).

Gostei da colocação da palestrante sobre a interação e colaboração da parceria professora-regente com a professora da sala de leitura e arte (P17).

Gostei das discussões de cunho teórico (P18).

Gostei da sequência do trabalho da lenda da foto porque sempre é muito bom trabalhar com o que faz parte do contexto do aluno e comunidade (P19).

Adorei as metodologias. Sugiro que a EJA crie um facebook para informações coletivas, trocas de experiências, um canal de interação e que funcionaria muito bem. As outras formações utilizam e dão muito certo e socializaremos mais as dificuldades e as vitórias da EJA (P20).

A exposição da professora foi excelente, a troca de experiência muito produtiva e estimulante (P21).

A metodologia foi adequada aos participantes, sim, partindo dos sonhos e sentimentos vivenciados pelos alunos (P22).

Gostei das atividades e dos trabalhos propostos a partir do assunto apresentado que até poderão vir a ser desenvolvidos na 1ª totalidade depois de adequá-los (P23).

Gostei da abordagem do sentido da sequência didática como metodologia que o professor pode utilizar para dinamizar a aula (P24).

Gostei da proposta de desenvolver as atividades aplicando a sequência didática (P25).

Gostei da aplicação sobre a sequência didática, mas somente uma aula não é suficiente para me deixar segura (P26).

A metodologia foi bem desenvolvida de fácil compreensão e acessibilidade (P27).

Achei o áudio muito baixo (P28).

Os trabalhos realizados a partir da realidade regional, como por exemplo, o boto e os filmes e curtas relacionados à temática (P29).

Todos os aspectos destacados foram importantes e relevantes para a formação dos professores (P30).

Gostei da forma como a palestrante insere os conteúdos de uma forma contextualizada (P31).

O interessante foi a relação dos conteúdos com a experiência da palestrante, mostrando como é possível, gratificante e maravilhoso esse trabalho (P32).

Gostei da maneira de se trabalhar com filmes. Se houvesse equipamentos nas escolas seria muito bom, mas nunca temos e ficamos na vontade (P33).

Gostei da sequência didática, sugiro continuar e aprofundar os temas (P34).

Considero que para a 1ª totalidade, trabalhar os gêneros textuais é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno. O aluno mesmo na 1ª totalidade conhece vários tipos de textos, esses textos precisam ser trabalhados sob um novo olhar (P35).

Gostei da parte sobre os textos a partir de um autor pré-selecionado porque é uma forma que costumo usar com minha turma de EJA (P36).

Considero que a proposta dos gêneros literários provoca a interdisciplinaridade por meio da sequência didática, usando as áreas de conhecimento (P37).

Gostei da metodologia, pois a maneira de expor o assunto em discussão foi clara e objetiva (P38).

Gostei da apresentação de uma prática pedagógica efetiva. A palestrante está em sala de aula (P39).

Considero que faltou ênfase aos alunos que ainda estão adquirindo a escrita, os de 1ª totalidade (P40).

Achamos de suma importância ter pontuado a centralidade da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem, bem como ter exposto, ainda que sumariamente, as diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais (P41).

Gostei da metodologia usada para a interação dos alunos com as aulas ministradas, pois assim eles irão adquirir conhecimento (P42).

O letramento é sempre inquietante para atingirmos o melhor na nossa prática porque é o que também é inquietante para o aluno (P43).

No âmbito da metodologia sugerida através da sequência didática considerei relevante, pois fazemos este trabalho com gêneros textuais. Muito bom (P44)!

O conteúdo referente ao letramento na EJA é de fundamental importância e deve ser desenvolvido de acordo com a realidade dos educandos na tentativa de vencermos as dificuldades apresentadas (P45).

Os conteúdos apresentados são pertinentes em nosso cotidiano escolar. No ens. Fundamental trabalha-se a formação da expertise e percebe-se que contribui para o processo de alfabetização. Acredito que a proposta apresentada nesta formação irá contribuir com o processo de alfabetização dos jovens e adultos de nossas escolas e as aulas serão mais interessantes e diversificadas (P11).

A formação atendeu minhas necessidades (P12).

Gostaria de enfatizar a importância da palestra com a professora, muito bom falar da prática e não só de teorias (P13).

A interação da palestrante, dando exemplos, contando casos, foi muito positiva, prendendo nossa atenção (P14).

Gostei dos conteúdos, dos materiais, muito interessantes (P15).

Gostei da segurança com que a professora apresentou os conteúdos e a dinâmica metodológica (P16).

É a primeira vez que participo desta formação e achei muito interessante porque o tema abordado foi justamente o que estava precisando, pois estava pesquisando como trabalhar o letramento com a EJA e com certeza esta formação irá contribuir bastante no meu trabalho (P17).

Trabalhar a leitura por meio dos gêneros textuais é fundamental, considerando a dificuldade na oralidade e na escrita de alunos de 1ª e 2ª totalidades (P18).

A proposta de trabalho prático foi bem inspiradora haja vista que a professora demonstrou como é possível diversificar em sala de aula (P19).

A comunicação entre as disciplinas ou a interdisciplinaridade deve ocorrer. Outro ponto fundamental na apresentação de qualquer conteúdo é trabalhar a vivência do educando, utilizar diversos meios para tornar a aula mais envolvente: filmes, livros, internet (P20).

Sugestões apresentadas:

A criação de um facebook da EJA para troca de experiências e informação e para servir de canal de informação (P21).

O uso da interdisciplinaridade e o trabalho com a vivência do educando e o uso de filmes e internet para melhorar a aula (P22).

Pontos considerados relevantes:

A segurança da formadora (02 respondentes); sua experiência prática (07 respondentes) e a interação estabelecida por ela prenderam a atenção dos participantes (01 respondente).

Todos os aspectos foram importantes (P23).

A apresentação da sequência didática como processo de construção coletiva do conhecimento junto aos alunos (P24).

A metodologia usada foi clara e objetiva, a exposição também (P25).

Os conteúdos foram pertinentes e contribuirão para a melhoria do processo de ensino. Isso contribui para que as minhas aulas passem a ser mais interessantes e diversificadas (P26).

A contextualização dos conteúdos na proposta (P27).

O trabalho proposto com textos a partir de um autor pré-selecionado (P28).

A proposta de usar filmes (P29).

A formação em si, que seja recorrente (P30).

A formação atendeu as necessidades (P31).

A proposta de trabalhar com o contexto do aluno (P32).

As discussões de cunho teórico (P33).

A proposta sugerida pela formadora de parceria entre as professoras regentes e o professor da sala de leitura (P34).

A proposta do uso dos gêneros literários ajuda a interdisciplinaridade (P35).

Todas as atividades e trabalhos propostos foram interessantes (P36).

A proposta de letramento melhora a prática (P37).

Muito importante à centralidade da linguagem como proposta (P38).

Os conteúdos e os materiais apresentados foram interessantes (P39).

2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

DATA: 26/04/2014

PARTICIPANTES: 37

EXCERTOS:

SUGESTÕES APRESENTADAS:

Que tenhamos, de facto, suporte e acompanhamento (P40).

PONTOS CONSIDERADOS RELEVANTES:

A experiência prática da formadora (06 respondentes) e a metodologia prática e dinâmica (02 respondentes) a paixão da formadora pela profissão docente (01 respondente); a interação estabelecida pela formadora (01 respondente).

O espaço físico é excelente para as formações (P41).

A relação teoria-prática na formação (P42).

Considerar o aluno sujeito do conhecimento é fundamental para a construção do processo de leitura e de escrita. Esse projeto revitalizará as nossas energias e potencializará as nossas práticas pedagógicas (P43).

Para mim, a formação foi muito relevante, pois incidiu na análise do relato de experiência, um projeto do início ao fim e, isso sim, é significativo para a nossa ação pedagógica (P44).

A proposta de uso de rodas de conversa na proposta, um momento riquíssimo de troca de experiências (P45).

A proposta de produção do diário de bordo que motiva o aluno a interagir, a criar e a se emancipar na construção oral e escrita (P46).

Todos os aspectos foram importantes (P47).

A apresentação da sequência didática (P48).

A metodologia usada (P49).

Os conteúdos significativos trabalhados contribuirão para a melhoria do processo de ensino, as aulas serão interessantes e diversificadas (P50).

A proposta do uso dos gêneros literários (P51).

A preocupação e as oportunidades oferecidas aos alunos especiais (P52).

Todas as atividades e trabalhos propostos foram interessantes (P53).

Gostei do exemplo prático, diário da ministrante (P54).

Gostei da sugestão da produção do diário de bordo, pois motiva o aluno a interagir, criar e se emancipar na construção oral e escrita (P55).

Gostei da sugestão da roda de conversa, pois se tem neste momento uma troca de experiências riquíssimas (P56).

Gostei da forma como foi apresentada a sequência didática (P57).

Achei interessante o fato de a formadora ter elaborado o material no sentido de compartilhar com os formandos a sua experiência dentro de sala de aula e fora também com a EJA, ampliando nossas possibilidades de atuação (P58).

Gostei da sequência didática (P59).

A palestra da professora na qual tratou os gêneros textuais (P60).

O espaço físico excelente para desenvolver as formações da EJA (P61).

Muito interessante, desejo que tenhamos acompanhamento (P62).

As informações obtidas do trabalho com diferentes gêneros textuais nas turmas de EJA são muito importantes na formação do educador (P63).

A interação da formadora com os formandos foi significativa, pois ela enfatizou os fatos que ocorrem em sala de aula com o conteúdo gêneros textuais (P64).

Achei interessante o projeto apresentado pela palestrante com sua criatividade (P65).

Gostei do processo de atividades para a construção da modalidade de textos para a autobiografia frente à inclusão na sala de aula e a leitura de literatura, o haicai (P66).

Gostei da metodologia para trabalhar gêneros textuais, pois é um conteúdo complexo a ser trabalhado, porém foi colocado de uma maneira bem prática e dinâmica a ser utilizada (P67).

Gostei da troca de experiências, exemplos que deram certo... Fez a diferença (P68).

Gostei da prática, da vivência dentro do âmbito escolar (P69).

Considerar o aluno sujeito do conhecimento é fundamental para a construção do processo. Esse projeto revitalizará nossas energias e potencializará nossas práticas pedagógicas (P70).

Gostei da formação, pois durante seu discurso a professora relacionou o tempo todo com práticas e experiências concretas (P71).

Os conteúdos trabalhados pela professora foram muito significativos, pois fez com que eu pensasse em várias estratégias para trabalhar a leitura e escrita com os alunos da EJA. Gostaria de parabenizar o belo trabalho da palestrante. Através da sua exposição percebi a sua paixão pela profissão docente (P72).

Para mim a formação foi muito relevante, pois trabalhou o relato de experiência, um projeto do início ao fim e isso sim é significativo para nossa ação pedagógica na escola (P73).

Gostei da relação teoria e prática na palestra (P74).

Achei interessante a preocupação e as oportunidades oferecidas aos alunos especiais (P75).

Gostei da formação dos gêneros textuais apresentados (P76).

Gostei da metodologia adotada, nada melhor do que receber informações de quem tem a prática de fato (P77)!

A ideia de trabalhar sequencia didática como organização do trabalho e registro. Gostei da formação em si, que possa ser recorrente (P77).

3ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

DATA: 03/04/2014:

PARTICIPANTES: 53

EXCERTOS:

Sugiro que se aprofunde a metodologia sobre diferentes atividades com alunos que estão na fase inicial de leitura (P78).

Muito interessante, pois aumentou minha bagagem dentro do processo de ensino q estou começando a enfrentar em minha caminhada na educação (P79).

A interação da palestrante foi bastante positiva, mas algumas indagações não foram respondidas (P80).

Os conteúdos e experiências apresentadas foram muito válidos (P81).

A apresentação da prática profissional da palestrante foi bastante clara e objetiva e de boa contribuição para o dia a dia em sala de aula (P83).

Os conteúdos apresentados podem ser trabalhados na nossa realidade, precisando que cada um adapte à sua realidade e ao interesse da escola (P84).

A metodologia apresentada foi muito boa (P85).

A preocupação em buscar metodologias diferenciadas para ajudar o aluno (P86).

Os conteúdos foram significativos, pois vieram ao encontro das minhas expectativas (P87);

Os conteúdos foram muito importantes, porém são muito avançados para uma 1ª. Totalidade e isso é difícil para nós professores; muitos alunos já sabem e os que ainda não sabem ficam angustiados e nós também (P88).

Gostei da interação, do esclarecimento de dúvidas, da troca de experiências (P89).

Faltou material didático (a sequencia didática apresentada pela professora poderia ser entregues em texto escrito) (P89).

A interação foi importante, pois permitiu a permuta das experiências (P90).

A simplicidade da formadora (atitudes, linguagem) ao mesmo tempo em que demonstrou competência em relação aos conhecimentos transmitidos (P91).

Achei muito interessante o trabalho exposto pela professora, tirei minhas dúvidas com relação a sequencia didáticas, fiquei pensativa e já surgiram ideias para realizar o meu trabalho daqui p frente. Seria bom recebermos o material escrito da professora (P92).

Gostei do relato de experiências, pois reafirmam nossas necessidades na questão do ensino/aprendizagem e percebemos que nossas realidades não são diferentes na EJA (P93).

A forma de utilização dos conteúdos foi bastante interessante e fez com que tivesse um importante desenvolvimento para a prática do dia a dia (P94).

Relatos de experiências foi um aspecto interessante, assim como a sequencia didática (P95).

O relato de experiência foi bastante interessante (P96).

A colocação da palestrante sobre as características dos gêneros literários (P97).

Gostei da sequência didática (P98).

As competências adquiridas terão impacto na minha atividade profissional (P99).

Através da vida do aluno é possível trabalhar todos os conteúdos exigidos pelo currículo escolar (P100).

Gostei do relato de experiência (P101).

Informaram-nos que seria voltado para os alunos especiais da EJA (P102).

O tema abordado é o mesmo da última formação (P103).

Os problemas relatados pelos colegas são parecidos com o que vivencio na sala de aula. Isso dá um certo alívio, pois percebo que não é só na minha sala que eles acontecem (P104).

Para melhor contribuir com a formação penso que seria importante sistematizar um material impresso para dinamizar e melhorar a compreensão sobre o tema proposto (P105).

Gostei do relato de experiências, a formação precisa ser mais direcionada para a 1ª e 2ª totalidades (P106).

O conteúdo foi muito interessante porque contribuiu para o planejamento do trabalho pedagógico (P107).

Gostei do conteúdo (P108).

A palestra foi repetitiva pois na 1ª. oficina foi falado o mesmo assunto, precisamos de algo prático para a nossa realidade do nosso aluno (P109).

Gostei da sugestão de fazer parcerias com a sala de leitura e informática (P110).

Na formação passada foi o mesmo conteúdo, achei interessante a introdução da formação (P111).

A exposição da prática pedagógica da professora foi muito boa (P112).

Os conteúdos foram bastante significativos, auxiliando na prática pedagógica de qualquer professor que se proponha mudar sua prática educacional, pois auxiliar é melhorar o desempenho e o crescimento de seus alunos (P113).

Gosto muito das formações que estão sendo realizadas, pois a interação com os professores é ótima (P114).

Gostei da apresentação do modelo de sequencia didática (P115).

Gostei de conhecer a vivência e as atividades dos outros professores (P116).

Gostei da construção do gênero a partir da experiência do aluno (P117).

4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO

DATA: 04/04/2014

Participantes: 39

EXCERTOS:

O ARTIGO de opinião é uma estratégia muito boa para fazer o aluno manifestar seu pensamento, suas ideologias (P118).

Foram positivos os esclarecimentos sobre artigo de opinião e os conteúdos identificados e desenvolvidos em sala de aula (P119).

Achei bastante interessante o letramento se valer dos gêneros textuais para o aluno da EJA (P120).

Os temas levantados na classe que tratava de assuntos polêmicos foram muito relevantes (P121).

Gostei muito de trabalhar a temática artigo de opinião, pois a partir dessa formação tive algumas ideias para trabalhar em sala de aula com os alunos (P122).

Foi gratificante ouvir os relatos de pares sobre como estão desenvolvendo a aquisição dos alunos na leitura e escrita inicial sendo significativa (P123).

A metodologia foi interessante, pois vai me auxiliar na minha ação pedagógica com os educandos (P124).

Interessante para dar início aos trabalhos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (P125).

A análise da metodologia utilizada na construção dos textos foi interessante, mas senti que podíamos ter aproveitamento melhor se trabalhássemos gêneros diferentes e não os dois grupos trabalhando o mesmo gênero literário (P126).

Gostei da metodologia desenvolvida na sequência didática (P127).

Gostei da boa vontade do professor (P128).

A prática do trabalho tornou-se produtiva para a contribuição do trabalho (P129).

A troca de experiência foi compensadora (P130).

Gostei da produção coletiva (P131).

Gostei da socialização das ideias (P132).

Achei relevante o planejamento de como trabalhar as atividades em sala de aula (P133).

Sugiro planejar o tempo por meio do formador (P134).

Achei interessante a construção coletiva de uma proposta de sequência didática (P135).

Gostei de trabalhar a sequência didática (P136).

Achei interessante a metodologia (P137).

Tudo foi muito bom e interessante, pois assim é que deviam ser todas as formações (P138).

12 - OPERAÇÕES ESTATÍSTICAS DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

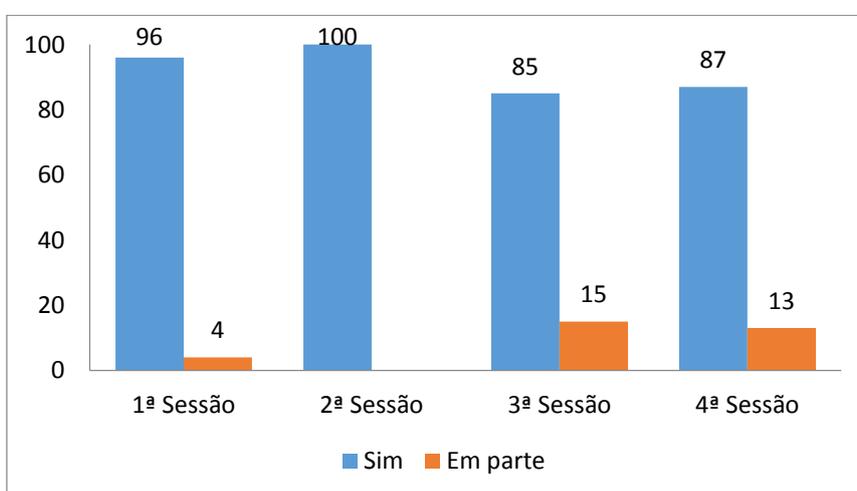
Questão 1: Adequação das metodologias das Sessões de Formação

1ª sessão: 96% sim; 4 % em parte.

2ª sessão: 100% sim

3ª sessão: 85% sim; 15% em parte.

4ª sessão: 87% sim; 13% em parte.



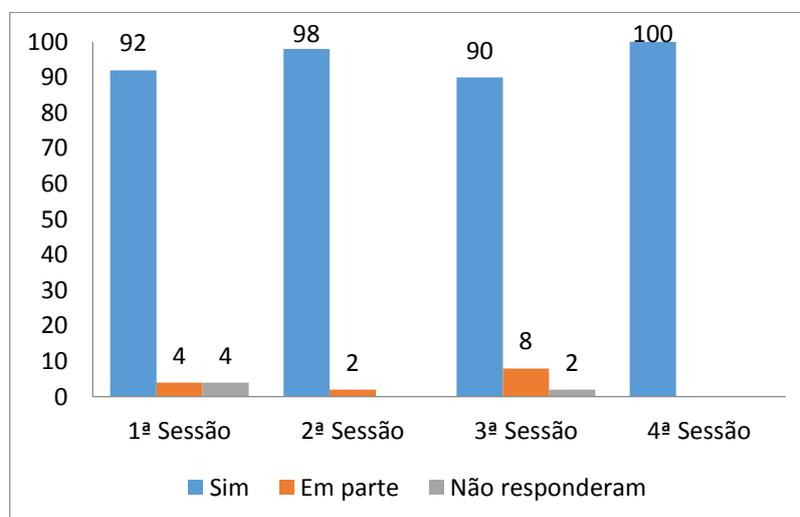
Questão 2: Coerência dos trabalhos práticos nas Sessões de Formação

1ª sessão: 92% sim; 4% não responderam; 4% em parte.

2ª sessão: 98% sim; 2% em parte.

3ª sessão: 90% sim; 8% em parte; 2% não responderam.

4ª sessão: 100% sim



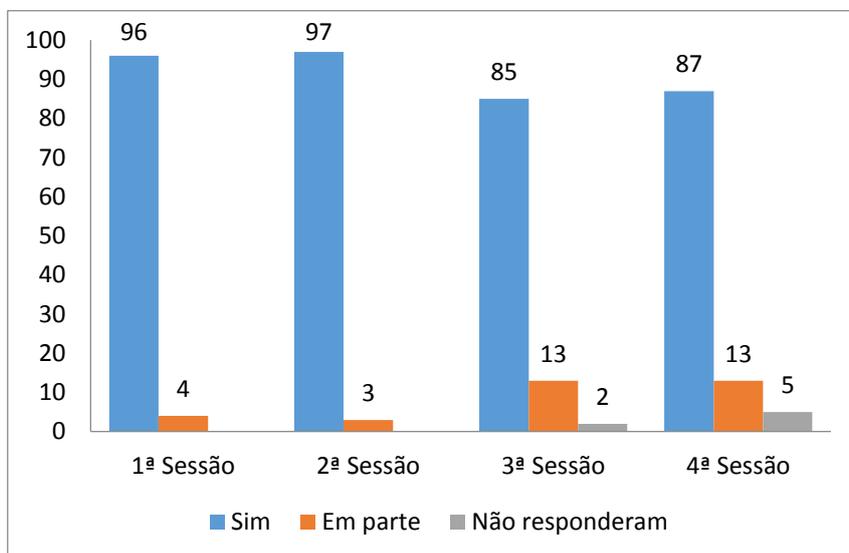
Questão 3: Significação dos conteúdos das sessões de formação

1ª sessão: 96% sim; 4% em parte.

2ª sessão: 97% sim; 3% em parte.

3ª sessão: 85% sim; 13% em parte; 02% não responderam.

4ª sessão: 87% sim; 13% em parte.



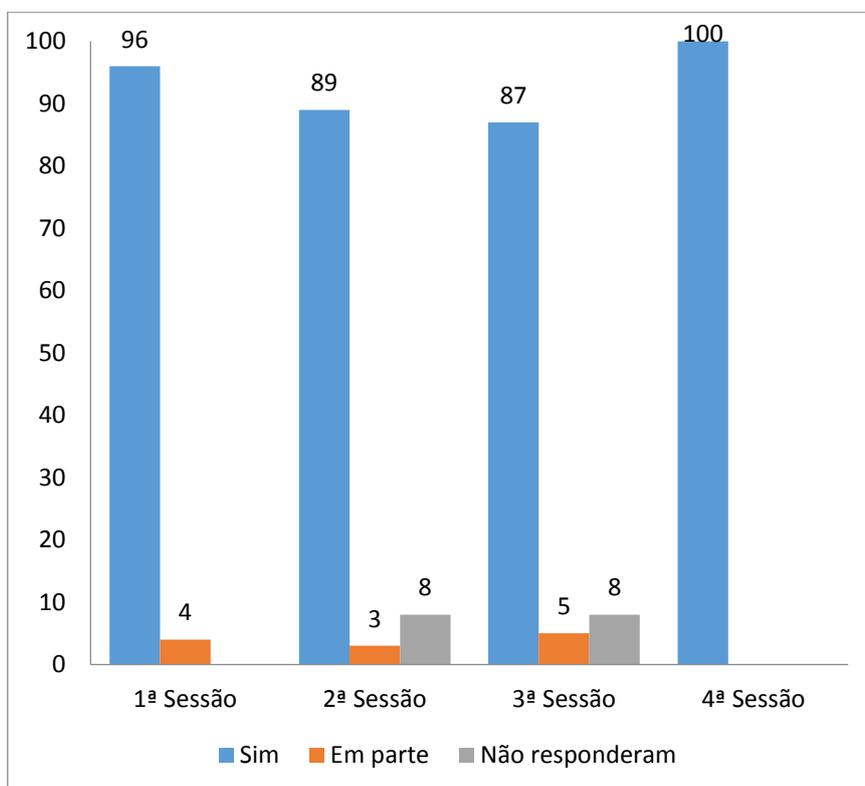
Questão 4: Adequação da relação dos formadores aos formandos

1ª sessão: 96% sim; 4% em parte.

2ª sessão: 89% sim; 3% em parte; 8% não responderam.

3ª sessão: 87% sim; 5% em parte; 8% não responderam.

4ª sessão: 100%



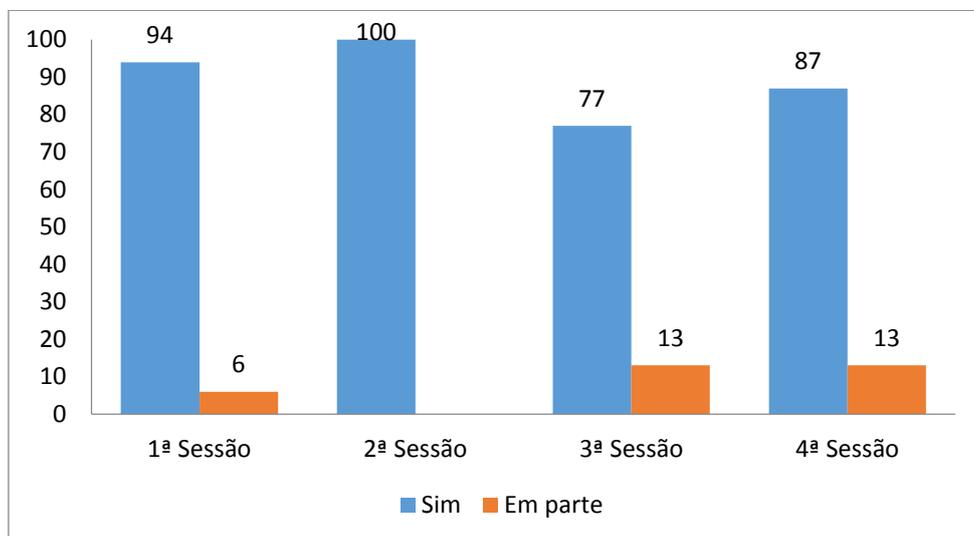
Questão 5: Atenção conferida às necessidades dos professores nas sessões de formação

1ª sessão: 94% sim; 6% em parte.

2ª sessão: 100 % sim

3ª sessão: 77% sim; 13 % em parte.

4ª sessão: 87% sim; 13% em parte.



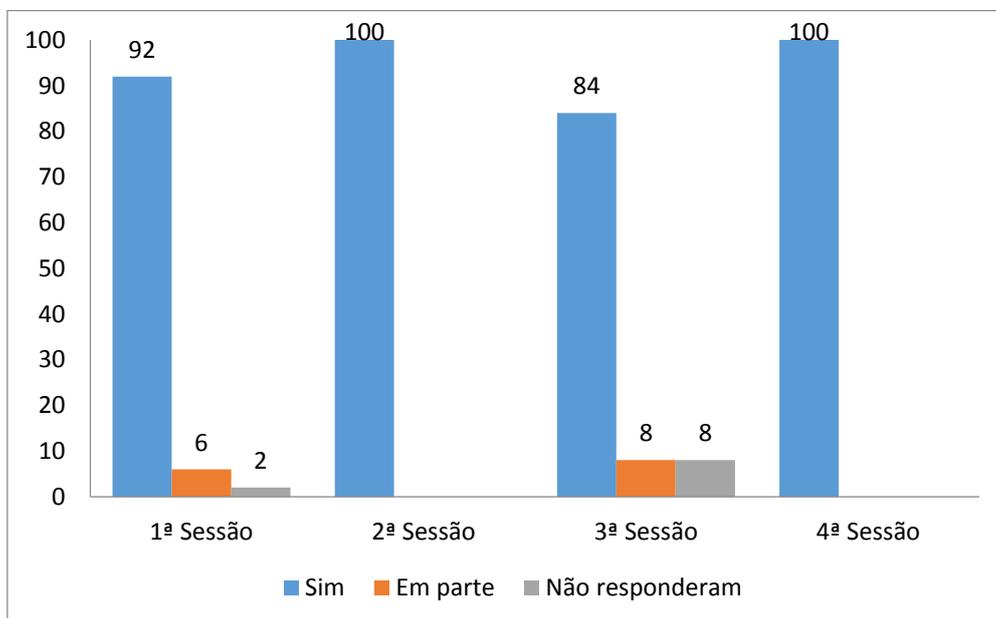
Questão 6: Utilização das competências adquiridas na prática profissional

1ª sessão: 92% sim; 2% não respondeu; 6% em parte.

2ª sessão: 100% sim

3ª sessão: 84% sim; 8% em parte; 8% não responderam.

4ª sessão: 100% sim



13 - GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES - ETAPA 1 DE RECOLHA DOS DADOS

Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

CATEGORIA 1: SELECÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
|--|--|
| 1- Quem escolhe os conteúdos das aulas? | P2: Escolho os conteúdos para lecionar na EJA de acordo com as necessidades dos alunos, conteúdos atuais que despertem o interesse dos alunos. |
| | P3: Levo em conta a proposta oficial e a bibliografia utilizada. Os professores em conjunto decidem sobre os conteúdos das etapas. |
| | P4: Sigo a diretriz básica da Secretaria de educação, porém realizo alguns incrementos utilizando temas atuais, através do uso de livros e revistas com questões exigidas nos exames oficiais. |
| | P7: Eu trabalho com os assuntos mais relevantes, que podem cair em provas de concursos (vestibular, ENEM) e que estejam mais presentes em nosso dia a dia. Geralmente são os professores da disciplina que escolhem o que será trabalhado, mas sempre usando como base a proposta de conteúdo oficial, que encontramos disponível no site da Secretaria de Educação do Estado. |
| Como são as aulas? O que você faz nas aulas e o que fazem os estudantes? | P1: Os alunos assistem à explicação, anotam esquemas e interagem com perguntas relacionadas aos temas trabalhados, citando experiências vividas por eles sobre a temática. |
| | P3: Normalmente utilizo o quadro para passar o conteúdo que não está no livro didático ou que foi proposto no planejamento e, depois explico a matéria e passo o exercício. |
| | P5: Por causa de os alunos apresentarem muitas dificuldades de leitura e escrita, utilizo muitos trabalhos em grupo para incentivar a troca de conhecimentos entre eles, para que eles percam a timidez, a insegurança e assim diminuam as dificuldades. |
| | P6: Crio um ambiente alfabetizador. Utilizo técnicas como trabalho em grupo onde há troca de informações dos mais experientes com os menos experientes. |
| | P7: Os alunos discutem entre si os exercícios sobre os assuntos abordados em sala. Acredito que os conteúdos devam ser aplicados de maneira clara e objetiva, atendendo as perspectivas que os alunos almejam. |

CATEGORIA 2: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
|---|---|
| Como é feita a avaliação das aprendizagens? | P1: Avalio continuamente, através das atividades desenvolvidas em classe, da frequência, da participação em sala de aula e das atividades desenvolvidas na escola, além das avaliações bimestrais, que ao final são somadas para dar a nota geral do aluno. A utilização de todos esses critérios torna-se proveitoso, pois não vou avaliar o aluno |

| | |
|--|---|
| | <p>apenas segundo um critério, como no caso de usar apenas a nota da prova bimestral, mas levo em consideração um conjunto de habilidades e atitudes.</p> |
| | <p>P3: Avalio os trabalhos em sala vistoriando os exercícios e os trabalhos para casa. As avaliações são proveitosas, pois os trabalhos somados dão uma amostra do desempenho dos alunos. Na prova estes são reavaliados com os conteúdos dos trabalhos</p> |
| | <p>P4: Avalio a participação e a frequência, através de trabalhos, provas e simulados.</p> |
| <p>CATEGORIA 3: DESAFIOS DAS AULAS NA EJA</p> | |
| <p>PERGUNTAS</p> | <p>EXCERTOS RELEVANTES</p> |
| <p>Quais as dificuldades do trabalho na modalidade EJA</p> | <p>P1: Acredito que seja o nível de conhecimento dos alunos nas classes, que variam muito e por isso precisamos de nivelar esse conhecimento. E também com relação aos alunos que retomam os estudos depois de muitos anos fora da escola. A carga horária pequena também dificulta o processo de ensino aprendizagem, pois muitas vezes precisamos de priorizar alguns assuntos em detrimento de outros, principalmente na disciplina Biologia por ter um conteúdo programático muito extenso.</p> |
| | <p>P3: Documentários, vídeos e salas climatizadas melhorariam a tarefa dos professores e ajudariam muito os alunos na compreensão dos conteúdos.</p> |
| | <p>P4: Adequar o conteúdo ao público que geralmente ficou parado muito tempo e que fez as séries anteriores na forma de EJA e que por isso não tem uma boa base de conhecimentos. Isso dificulta o trabalho com os assuntos contidos no conteúdo programático da EJA.</p> |
| | <p>P7: É a pouca disposição ou talvez o pouco compromisso dos alunos com a escola e seu aprendizado, bem como as dificuldades por eles apresentadas com relação à leitura, escrita e interpretação, sem falar no cansaço dos alunos e dos professores.</p> |
| | <p>P8: Manter os alunos sempre motivados; acompanhar a frequência das aulas; evasão escolar; propor sempre novas metodologias.</p> |

14 - GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES - ETAPA 1 DE RECOLHA DOS DADOS

Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

CATEGORIA 1: SELECÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONTEUDOS

| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
|---|---|
| PERGUNTA 1: Quem escolhe os conteúdos das aulas? | A1: Alguns assuntos são bons, outros sem sentido. Não podemos propor, é o que o professor traz que vale. A gente só está esperando ele trazer. |
| | A2: Eles já trazem os assuntos prontos e passam para a gente, não escolhemos nada. Os assuntos de português não acho legal. |
| | A3: Infelizmente não podemos optar por conteúdos, o professor já vem com a matéria e temos que fazer o que o professor pede. Infelizmente muitas vezes o ensino deixa muito a desejar. A gente não consegue aprender o suficiente para fazer o vestibular e a gente tem que buscar fora. |
| PERGUNTA 2: Como são as aulas? | A4: Os professores falam muito e a gente acaba sem entender nada. Eles escrevem no quadro e passam trabalho. Alguns trabalham com textos, leem com a gente. |
| | A5: A metodologia que geralmente usam, não são todos, é de interação professor-aluno, fazendo com que a matéria não fique chata, se torne especial, fazem para que a gente aprenda mais e não apenas decore uma matéria (...). |
| | A6: Os professores geralmente dão aulas explicando, alguns explicam bem e devagar para a gente aprender; outros explicam rapidamente e a gente não entende nada. |
| | A7: Os professores são bem exigentes. Exigem que a gente fale, que participe nas aulas; eles fazem perguntas, eles ficam esperando nossas respostas, eles querem que a gente leia os textos. Eu acho isso muito importante porque a gente vai perdendo a vergonha. A maioria das vezes eles vão explicando as apostilas (os textos), outros passam assuntos no quadro e vão explicando. |
| | A8: O professor de Artes dá uma aula diferente. Leva a gente para a sala de vídeo. Os outros dão aula normal, passam apostila, leem e explicam, às vezes perguntam para os alunos. |
| PERGUNTA 3: O que os alunos fazem nas aulas? | A1: (...) A gente só ouve e copia o que tem que copiar só isso. |
| | A3: Às vezes apresentamos trabalhos, discutimos nas aulas, pedimos para o professor passar trabalho para ajudar na avaliação e eles passam. Eu venho e procuro prestar atenção. |
| | A5: Eu pergunto bastante. Se não perguntar eu não vou saber. Eu gosto muito de apresentar trabalho, principalmente seminário pois é uma forma de eu mostrar os meus conhecimentos. Faz com que eu me inspire mais. (...). Geralmente tem trabalho em grupo, de duas ou mais pessoas. |
| | A7: Alguns só assistem porque têm que assistir, ficam só ouvindo. Na hora em que os alunos fazem perguntas alguns professores fazem cara feia. |

| | |
|--|---|
| | A11: Em algumas matérias nós podemos participar em grupo e fazer trabalho em grupo. Mas na maioria das matérias, é mais difícil a gente participar, só ficamos ouvindo, cada um por si mesmo. |
| CATEGORIA 2: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | |
| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
| PERGUNTA 4: Como é a avaliação das aprendizagens? | A2: Tem um professor que passa uma prova valendo 10, quem tirar nota vermelha, tirou. Ele não está nem aí |
| | A7: A avaliação depende da matéria. A maioria faz trabalho para ajudar a gente, avaliam a frequência, os trabalhos feitos durante as aulas. Eu acho boa a avaliação. |
| | A10: A avaliação é feita só no final, porque muitos alunos não vêm às aulas. Então, os professores avaliam no final. A assiduidade não conta. |
| | A11: Alguns professores avaliam as atividades que a gente faz, outros não. A de Biologia avalia todas as atividades, tudo conta para ela. Outros passam atividades, mas não avaliam, não consideram a participação nas aulas, a assiduidade dos alunos. |
| | A12: A maioria dos professores passa trabalho valendo uma pontuação para ajudar com a nota da prova. Se a prova vale sete tem os outros trabalhos para somar (...). |
| CATEGORIA 3: DESAFIOS DAS AULAS NA EJA | |
| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
| PERGUNTA 5: Como gostaria que fossem as aulas? | A3: Alguns professores trabalham o dia inteiro e a noite já estão cansados. Acho que não deveriam estar sobrecarregados de aulas. Há professores que no final do horário não aguentam mais dar aulas, a sua voz está cansada. Acho que os professores deveriam ser bem remunerados e trabalhar menos. Assim podiam passar melhor os seus conhecimentos. Eles trabalham muito e acabam por ganhar pouco. |
| | A5: Os professores têm que pedir aos alunos para tentarem explicar o trabalho, quase não ajudam a botar a cabeça a funcionar. Tinham que colocar textos para a gente fazer. Mudaria o trabalho de textos, com ditados- relâmpagos. Muitos professores ficam só na apostila. Eles leem para gente, tiram os exercícios. Só o que está na apostila. O legal seria a gente pensar um pouquinho e tirar da nossa cabeça. Não tem a coisa da gente tirar da cabeça, fazer texto, redação. No vestibular eu não vou fazer nada. Eu sei um pouquinho porque na outra escola era isso que eles faziam, botavam a gente para fazer um texto do que estava acontecendo lá fora. |
| | A6: Não mudaria muito, sugeriria que houvesse mais debates em sala, que os alunos se manifestassem a participar dando o seu parecer e tirando qualquer dúvida com o professor. |
| | A9: Eu melhoraria a forma de o professor trabalhar, de ensinar através da pesquisa e do debate sobre os assuntos. O professor não faz perguntas, os alunos deveriam participar mais das aulas, pesquisar mais. |
| | A12: Que os professores participassem mais com os alunos, poucos participam. Na marinha falam de grau hierárquico, aqui o grau hierárquico deles é muito acima da gente. Eles passam aquilo e a gente não pode dialogar. Eles não dão espaço para a gente opinar sobre as matérias e a gente só tem que absorver o que eles passam no quadro, as experiências que temos não contam nas aulas. |

| | |
|--|---|
| | A13: Deveria mudar muita coisa, principalmente o salário dos professores, porque eles ganham pouco e têm muita carga horária, eu mudaria isso. O professor da EJA só deveria trabalhar na EJA, ele viria com tranquilidade e creio que melhoraria muito, poderia passar um conteúdo mais adequado aos alunos. Em termos de estrutura deveria melhorar. Muitos colégios já não têm esse tipo de quadro, era para ter uma sala mais adequada, com uma condição melhor, as carteiras deveriam ser mais confortáveis. O aluno já chega cansado e a estrutura não ajuda. |
|--|---|

15 - GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS - ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

| |
|---|
| <p>TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade Desenvolvimento Curricular</p> |
|---|

| CATEGORIA 1: SELECÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS | |
|---|--|
| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
| PERGUNTA 1: Quem escolhe os conteúdos das aulas? | P139: O currículo é flexível e vai sendo adequado à realidade. A gente não fica fechada no currículo. Ele é flexível e não ficamos mais fechados em um currículo pronto. (...) Eu decido: vou trabalhar isso com os alunos. Se os alunos propõem estudar algum assunto eu digo vamos lá, se vocês querem tudo bem. Vou pesquisar. Vamos fazer. |
| | P140: (...) tem uma cobrança para a gente trabalhar o conteúdo, mas muitas vezes a gente fica tão preocupada que esquecemos outras coisas: o que o aluno quer aprender, por exemplo. Procuo não ficar muito refém dos conteúdos, tento um currículo interdisciplinar. A partir de um texto tento relacionar a Matemática, o ensino de Ciências. (...) Relaciono um tema com as disciplinas. Qual o tempo para planejarmos? A HP não dá conta. Muitas vezes não mudamos não é porque o professor não quer, é porque ele não tem tempo. Hoje eu só tenho esta turma e posso me dedicar mais, eu tenho tempo, mas meus colegas não têm. (...). Escolhemos os conteúdos, muitas vezes, sozinhos. Deveríamos ter mais tempo para planejar juntos as atividades, os conteúdos das aulas. |
| | P141: Eu queria saber realmente e ainda hoje me sinto perdida e me pergunto e até já perguntei ao técnico da EJA: quais os conteúdos que devemos trabalhar na EJA? Até agora eu não ouvi de nenhum formador que conteúdos eu preciso trabalhar na EJA. Eu pesquisei e confesso que eu trabalho temas independentes, o que eu acho que devo trabalhar coisas da realidade deles. Até quero saber: quais são os conteúdos que eles precisam aprender? A escola não tem um currículo para a EJA o que eu fiz? Eu fui pesquisar, fui ao site da SEDUC e peguei o currículo da 1ª e 2ª totalidades. Procuo trazer temas que tenham impacto que deem aquela mexida que deem aquela reviravolta, que toquem fundo. |
| | P142: A nossa HP é toda 4ª feira. Somos duas professoras, então a gente se reúne, conversa um pouco. E fazemos o nosso planejamento, elaboramos os mapas, a correção das provas. |
| | P143: Não temos uma proposta fechada então eu faço as adaptações de acordo com as necessidades dos alunos, a realidade deles. |

| | |
|--|---|
| | P144: Eu decido sobre o que vou ensinar. Escolho assuntos interessantes e diversificados. |
| PERGUNTA 2: Como são as aulas? | P139: Eu gosto muito de inovar. (...). Peço para eles cantarem, fazerem círculos. Eles não gostam de apresentar os trabalhos. Explico para eles que isso faz parte da formação deles e que a formação não é só aprender a ler e escrever, é a formação social, intelectual. (...). Comecei a trabalhar com história aos quadrinhos, mas tinha aluno que dizia que era enrolação e não queria fazer nada. (...). No final, montaram uma HQ e até gostaram. No começo perguntavam: eu venho para escola só para ler HQ, cortar papel, figuras, palavras? Quando proponho uma atividade com fichas de leitura eles perguntam: mas quando a gente vai começar a estudar, professora? Para eles estudar é sentar e copiar. (...). Pegamos um poema recortamos e depois vamos montar e ler. Para eles é brincadeira. Uma a atividade de recorte, de pesquisa, não é aula. A inovação para eles é enrolação, professora boa é aquela que chega e enche o quadro (.). |
| | P140: Eu comecei a trabalhar com eles em maio numa sequência didática com a imagem e a propaganda nas aulas de Português e a gente vê avanços. Pedi uma produção, chamei-os na frente, eles deveriam vender um produto. Começaram a ir, criando certa competição, perdendo a timidez. (...). Na questão da Matemática eu fui trabalhar com eles trazendo produtos medidas de comprimento, a fita métrica e fomos medir o comprimento da mesa, do braço, incentivando eles a construir. Eu vou trabalhar com música agora, eles precisam da leitura e da escrita. Quando eu começar a trazer música eles vão pensar que não é aula. Que é uma forma de trabalho infantil (...). |
| | P141: Fizemos um trabalho sobre o homossexualismo e eu ouvi muita coisa, eles falavam e eu anotava. No final eu também dei minha opinião, eles ficaram super curiosos. E perguntaram sobre o que eu pensava, eles queriam ouvir a minha opinião (...). Foi bem legal! Também trabalhei com eles sobre câncer peniano. Eu trouxe um pênis de madeira, com uma camisinha enfiada e falei sobre o órgão, sobre a doença, foi bem legal eles falaram, participaram (...). Eu comecei a entender que na EJA tem que ser assim polemizar, causar embate. |
| | P142: Na 2ª totalidade estou trabalhando as lendas amazônicas, articulando o Português e a Matemática, produzimos cartazes sobre a lenda regional da Matinta Pereira. Trabalhamos diversos aspectos da gramática (.). Trabalho a criatividade deles e foi só assim que eu consegui que uma aluna fizesse um esboço de um texto, uma produção(...).A princípio pedi que eles produzissem um texto a partir da imagem. Que contassem a história da Matinta Pereira. Já avalio essas produções. Já trabalho a questão gramatical. Contamos as palavras do texto, a partir do desenho deles. Peço que escrevam pelo menos uma frase. Essa aluna com muita dificuldade escreveu!(...) |
| | P143: Tento diversificar as atividades, não dá pra fazer tudo igual todos os dias. Tento motivá-los trabalhando com textos interessantes. Eles pesquisam e debatemos sobre os resultados das pesquisas. |
| | P144: Trabalhei com poesias e eles gostaram muito. Lemos, interpretamos, pesquisamos vários autores. Procuo envolver a turma toda nas aulas. |
| CATEGORIA 2: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | |
| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
| PERGUNTA 3: Como é feita a avaliação das aprendizagens? | P139: (...)Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade. A cada atividade eu já estou avaliando o que o aluno vai aprendendo individualmente, o que ele avançou, o que regrediu (...).Tentei a avaliação através de conceito, depois de parecer. Mas o que eles querem mesmo é a nota. Aí eu voltei para nota. Como uma satisfação para o aluno. Para a gente é parecer, é avaliação contínua, mas o aluno precisa de uma nota. Quer ver um conceito no trabalho dele (...). |

| | |
|--|--|
| | P140: Deveríamos ter mais oportunidade de planejar juntas as aulas, discutir a avaliação que é um nó. Se é nota, se é avaliação. |
| | P141: A formação não dá foco à prova e a direção até queria acabar com a semana de prova, mas os alunos querem fazer prova. E a gente mantém a semana de prova porque os alunos acham que tem que ter prova. A gente faz uma atividade no final, faz uma provinha até para perceber, fechar a avaliação individual do aluno e mostrar um parecer para o aluno. Na EJA eles faltam muito (...). E quando você fecha a semana de prova não falta ninguém, dá para reunir todo mundo e avaliar. Falou prova, um liga para o outro e não falta ninguém. Nesse momento dá pra fazer uma avaliação geral (...).E a angústia é: como vamos fazer a avaliação desses alunos? A frequência dos alunos é muito baixa há alunos que faltam a metade do mês. (...). Passo as atividades aqui na sala e poucos entregam, digo sempre que quem se aprova ou reprova são eles mesmos. Não tem como chegar e dizer que a professora não dá oportunidade. A gente dá oportunidade até demais. |
| | P142: Eu procuro avaliar como ele dialoga com aquele conteúdo, se ele se fecha para aquele assunto e não se abre para nada, o raciocínio do aluno(...). Trabalhamos com parecer, com a ficha-síntese (...). Eu acho muito complexa aquela ficha eu acho que deveria ser uma coisa mais simples para o aluno da EJA (...). Avalio os aspectos, da leitura, o da escrita, interpretação. Mas a gente pede para eles fazerem prova, eles precisam.(...) |

CATEGORIA 3: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO NA COP

| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
|---|---|
| Pergunta 4: Quais as alterações no seu trabalho depois da participação no grupo? | <p>P139: Antes, o nosso trabalho na EJA estava meio perdido. Essas formações dão um direcionamento, temos um norte. Até então eu trabalhava muito com o livro didático (...). Depois das formações pensei que tinha que deixar o livro e fazer um diferencial, fazer diferente. O currículo que tínhamos era o tradicional, um currículo fechado e hoje acho interessante, têm novas propostas, novos temas. Na EJA o importante é aprender e não a quantidade de conhecimentos, que a aprendizagem seja pouca, mas significativa. Pegamos um tema básico e vamos adaptando conforme as formações e conforme os temas que vão surgindo. Dentro da proposta do letramento eu posso trabalhar qualquer tema (...). Propõem as formas de letramento, podemos trabalhar poesia, a propaganda. As formações não fecham o currículo. O tema, o assunto fica conforme a necessidade dos alunos, da escola. Agora tem um contrapeso: muitos alunos da EJA são oriundos de uma educação tradicional, como nós somos de uma educação tradicional, eles batem de frente com essa nova forma de ensinar. (..) Em termos de avaliação, antes só avaliava com as provas. Nas formações aprendemos que eles não dão tanto valor à prova. O importante é você propor uma atividade e ver o que o aluno fez na atividade.</p> <p>P140: Quando temos contato com novas metodologias a gente começa a querer aprimorar o nosso trabalho. Numa formação aprendemos sobre a sequência didática e eu comecei a desenvolver com meus alunos uma sequência didática sobre propaganda (...).Eu incluí várias propostas comecei a melhorar porque a formação ajuda, dá ideias. Um colega diz: “olha na minha escola eu faço assim”. Cada vez dando ideias pro nosso trabalho</p> <p>P141: Quando cheguei para trabalhar na EJA fui muito formal, querendo trabalhar da mesma forma que fazia com o ensino regular. A partir dessas formações, com as conversas com o técnico que nos assessora, eu fui mudando. A minha prática foi tomando uma nova roupagem. Comecei a pensar: não pode ser assim. Eu entendi que a gente precisa ser mais dinâmica, ser mais flexível, não adianta exigir tanto do aluno que a gente não vai conseguir, não vai conseguir mesmo. Uma frase da formação sobre o projeto letramento que me marcou muito foi que você precisa fazer o aluno falar, instigar os alunos para ele falar. Isso ficou na minha cabeça. Eu tenho que ativar esses alunos para eles poderem falar, porque para tirar uma palavra da boca deles é muito difícil. E pensei: preciso trazer conteúdos, determinados assuntos para sala de aula que causem impactos e aí eu falei sobre homossexualismo. Veio o técnico da SEMEC e outra professora. Deram-me o maior apoio, porque o assunto é polêmico (...). Então tenho trazido temas polêmicos. Tento causar impacto. Comecei a entender que na EJA tem de ser assim, polemizar, causar embate. Enfim procuro trabalhar nessa linha, eu estou moldando, costurando meu trabalho, mas já cresci muito depois das formações.</p> <p>Em relação à avaliação, quando comecei a lecionar na EJA eu queria avaliar também como no ensino regular e quando tu te deparas com a realidade, tu não tens noção, tu nem acreditas que muitos alunos nem sabem ler. Avaliar o aluno da EJA é muito difícil, muito complexo.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>(...). Se for avaliar da mesma forma que avalia o aluno do ensino regular não vais aprovar ninguém.</p> <p>Depois da formação, em termos de currículo, eu pegava os textos e via os conteúdos que podia trabalhar com tais textos. Mas a minha angústia é que eu vejo muitos alunos que ainda não alcançaram um perfil, as habilidades para serem aprovados para a 3ª totalidade. E eles são repetentes (...).</p> <p>P142: Quando eu vim para a EJA foi por uma questão de ajustar o meu horário e não porque tivesse conhecimento sobre como trabalhar com a EJA (...). Depois das formações que tivemos sobre o Projeto Letramento, nós encaramos o trabalho. O técnico da EJA veio para cá e construiu com a gente esse projeto da poesia. Foi muito legal, com todas as dificuldades, porque tiveram muitas dificuldades! Eu achei maravilhoso esse trabalho, mas a gente tem que ser realista: não é tão perfeito!</p> <p>.P143: Minhas aulas ficaram muito mais elaboradas, além de constatar uma melhor e mais eficiente aprendizagem tanto minha como dos meus alunos(...).</p> <p>P144: O grupo incentiva a procurarmos sempre novas ideias. Tento melhorar cada dia mais.</p> <p>C1: Notei que depois do Projeto, a frequência dos alunos melhorou. Fizem um esforço para não faltar. O projeto mexeu muito com os alunos. Os técnicos da SEMEC vêm aqui, é um acompanhamento muito sério que acontece. O nosso intercâmbio está muito afinado, eles estão muito presentes na escola. Os professores sentiram necessidade de planejar a sequência didática com os técnicos e eles vieram. As coisas sempre funcionaram bem na SEMEC. As formações sempre aconteceram. Há uma direção. Não ficamos largados.</p> |
| <p>Pergunta 5: Quais os desafios e as possibilidades da participação no grupo?</p> | <p>P139: A formação é um momento de você estar ali renovando suas teorias, seu trabalho, estar refletindo sobre sua prática, pois às vezes no dia a dia vamos trabalhando, quando vemos voltamos ao tradicional. Aí quando vamos para formação penso: puxa, tenho que estar fazendo alguma coisa diferente(...). Aqui existe o acompanhamento do nosso trabalho... eles dão um norte, fazem leituras teóricas. Isso vai restaurando a nossa prática(...). A formação ajuda, dá apoio, um suporte pra gente não cair no tradicional pra não cair na mesmice, pra estar cativando o aluno. A formação nos dá essa oportunidade de reflexão sobre a nossa prática essa reflexão sobre construir o conhecimento com o aluno e não estar simplesmente copiando, simplesmente decorando(...). Essas formações dão essas possibilidades de você estar buscando novas posturas estar buscando novas ideias novas formas de pensar, novas práticas pedagógicas, dão um roteiro, dão um direcionamento para o nosso trabalho, um norte, isso é necessário. Até antes, o nosso trabalho na EJA estava meio perdido. Um aspecto que destaco é a dedicação dos técnicos. Vemos que eles estão preocupados em desenvolver um trabalho, acompanhando a gente, estão preocupando em nos dar um apoio, um norte, propondo formações para os professores. (..). Percebemos o compromisso deles e isso nos faz levar a sério nosso trabalho(..). Vemos que eles estão preocupados com a nossa qualidade de ensino para que o aluno tenha uma qualidade de aprendizagem. Eu acho as formações interessantes mas queria que eles nos mostrassem mais a prática, as oficinas. De teorias eu estudei 4 anos e mais um ano de especialização. As teorias vão embora, mas o que não esquece é a prática. A prática fica. Preferiria ter atividades mais práticas. Teve uma formação em que o formador trabalhou muito na prática. Desenvolveu os conteúdos de forma muito prática. Produzimos um cartaz... Assim, vimos quanto é importante desenvolver a mobilidade do aluno na sala, atividades mais ativas e menos passivas... essa formação foi muito boa, muito ativa.</p> <p>Eu não gosto mesmo porque é muito longe. Às vezes digo que prefiro vir para a escola a ir pra formação. Acontece lá no centro e a locomoção é difícil. Sugiro que as formações tragam mais propostas de metodologias, de atividades, de intervenção. Mais prática mesmo. A gente devido ao excesso de trabalho, de carga horária, acaba caindo na rotina e às vezes aprendemos novas ideias.</p> <p>P140: Para mim a participação no grupo de professores da EJA é um momento de aperfeiçoamento de nossa prática. Na universidade temos uma parte teórica e nas formações os colegas falam como trabalham. A necessidade é mesmo a leitura. Ouvir os colegas falando, ter esse momento de partilha das nossas angústias é muito importante (...).</p> <p>Eu acho que deveria dar uma atenção maior à educação especial. Na EJA é cada vez mais frequente, há casos de alunos autistas com que não sabemos como lidar, casos de</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>alunos surdos, cegos e não tem essa atenção eles deveriam melhorar, dar maior ênfase. O número de formações deveria ser maior, acho que deveria aumentar o número de encontros e falar mais da prática e da leitura como eu vou fazer dicas mesmo de como trabalhar textos e imagens, incentivar as formações, melhorar o local das formações. Tem tudo isso!</p> <p>Eu gosto muito da presença dos técnicos na escola, mas quando chegam os momentos de grupo e entramos em contato com os colegas a gente começa a se identificar, a gente vai discutindo. Eu destaco esses momentos de troca de experiência.</p> |
| | <p>P141: É muito válido conversar, dialogar com outros professores traz muitos benefícios porque sua realidade pode ser diferente, mas o que você está aplicando eu também posso aplicar. Eu posso dar uma modificada, mas pode dar uma boa alavancada nas minhas aulas, assim como você pode aplicar algumas ideias que estou aplicando em minha turma(...).Só o fato de a gente ter esse momento de ouvir também outras histórias, estar em conjunto com outros professores, isso é muito prazeroso porque a gente pensa que a nossa realidade é única, que não tem nenhuma realidade como a daqui (...). Só o fato de a gente ter esse momento para conversar, expor os nossos sentimentos, as nossas indignações, até mesmo parabenizar é muito valioso, é muito importante, tem uma validade enorme. No grupo, tivemos uma relação bem mais próxima com os outros professores, foi bem melhor, pudemos discutir e até conversar um pouco sobre a nossa realidade em sala de aula . Eu acho que tem poucas formações (...) O acesso aos locais das formações é difícil, ,leva muito tempo para chegar. A SEMEC deveria pensar em fazer nos distritos acho que deveria ser mais no corpo a corpo, nas escolas, nos distritos, de 15 em 15 dias. Eu sinto falta de coisas mais práticas. A teoria a gente sabe, eu venho de uma formação teórica, mas eu quero coisas concretas porque a nossa realidade na EJA é tudo muito novo, principalmente trabalhar com gêneros textuais. As formações têm que se pautar mais na parte prática. A teórica a gente sabe. A formação deveria focar mesmo na 1ª e 2ª totalidades. Trazer coisas concretas, atividades, exemplos concretos que estejam pautados na nossa realidade. Na 1ª e 2ª formação foi a mesma experiência apresentada pela formadora, eu queria ver coisas mais concretas que eu pudesse aplicar mais na minha realidade. O único ponto negativo para mim foi que a realidade apresentada pela formadora era diferente da nossa. Era mais válido trazer uma formadora que falasse de uma realidade igual a nossa; eu não estou na realidade da 3ª e 4ª totalidades. Eu trabalho com várias disciplinas e por isso não me senti dentro da realidade dela, peguei alguns links, algumas ideias só!</p> |
| | <p>P142: Com certeza eu cresci muito, porque quando eu vim para a EJA foi por uma questão de ajustar o meu horário e não porque eu tivesse conhecimento sobre como trabalhar com a EJA.</p> |
| | <p>P143: Acredito ser de fundamental importância participar do grupo de formação continuada de professores da EJA da SEMEC, tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas por cada professor durante nossas aulas, mas quando compartilhadas neste grupo buscamos e encontramos soluções conjuntas, as quais podemos acrescentar em nossas aulas no dia-a-dia. Destaco a oportunidade de conhecer e partilhar experiências diferenciadas das que temos em sala de aula. Apenas quando há apenas a exposição de palestrantes, a formação se torna cansativa. Penso que embora a exposição de palestrantes seja útil, essa deve ser acompanhada de grupos de trabalho formados por professores dos mesmos ciclos de ensino, a fim de discutirem e compartilharem experiências e proporem soluções, claro em conjunto com os palestrantes.</p> |
| | <p>C1:Uma das coisas seriam os assuntos da formação, os temas, a SEMEC deveria perguntar aos professores o que eles estão precisando. Eu sinto que a EJA é deixada de lado. Deveria ter formação para os coordenadores e para os professores. Já ouvi muitas reclamações não só daqui, mas de outras escolas. Seria interessante fazer uma enquete, o que os professores querem, o que precisam que seja trabalhado nessas formações, querem oficinas? Querem aprender como trabalhar com alunos especiais?</p> <p>Os alunos chegam com muitas dificuldades, acho que esses projetos de intervenção deveriam ser mais constantes. Acredito que esse tipo de projeto tem que ficar e se estender para as 3ª e 4ª totalidades. Muitos alunos não se acham capazes de superar as dificuldades e desistem. O processo de melhoria depende do gestor também, de disponibilizar material para o trabalho, os alunos investem no material e a escola também, tem muita produção e tudo exige gasto.</p> <p>A equipa técnica vem para cá planejar com os professores. Num primeiro momento do projeto planeamos trabalhar com a poesia, trazendo um poeta paraense. Os professores não sabiam como planejar e os técnicos assessoraram, planeamos juntos, executamos e avaliamos juntos. A culminância do projeto, quando o poeta paraense veio, foi linda. Foram mostradas as produções dos alunos, eles fizeram teatro sobre a obra desse poeta.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Essa atividade enriqueceu, contribuiu muito com a aprendizagem dos alunos, com o conhecimento do mundo. Fiquei encantada com o trabalho dos alunos.</p> <p>A proposta do projeto é de adesão dos professores a um novo trabalho. Houve muita produção dos alunos, os técnicos da EJA ajudaram no planejamento, mas a execução ficou por conta dos professores. Eles tiveram que buscar um conhecimento sobre o gênero poesia. Deu muito trabalho para os professores, adaptar a sequência didática. No primeiro momento houve a apresentação do projeto pela SEMEC para os coordenadores das escolas para esclarecer sobre o projeto, teve um estudo sobre a compreensão do projeto, depois da apresentação geral teve uma formação específica para todos os professores e depois teve esse planejamento aqui na escola para a escolha do gênero.</p> <p>C2:Deveria haver mais formações na EJA.</p> |
|--|---|

16 - GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES – ETAPA 2 DE RECOLHA DOS DADOS

TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular

CATEGORIA 1: SELECÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
|---|--|
| PERGUNTA 1: Você gosta das aulas? Por quê? | A31: Eu estou gostando porque eu aprendo. Eu não sabia nada quando eu cheguei aqui, mas agora, já sei me comunicar com as pessoas. Eu trabalho na feira, trabalho com contas e preciso saber tratar os fregueses. Preciso cada vez mais de aprender, mas eu estou muito bem. Não tive a oportunidade de estudar, meu pai era pobre e o que ele ganhava era só para pagar a casa, que era alugada. Eu aprendi muito aqui. Há palavras que eu já leio bem. (...) Eu não sabia nada mesmo. Eu comecei estudando com outra professora e esta agora é uma excelente professora, dá muita atenção aos alunos. Cada vez eu estou aprendendo mais (...). |
| | A31: Os professores daqui são excelentes, eles dão atenção aos alunos e se estiver errado quando a gente acerta, eles dizem agora está certo! |
| | A32: Adoro as aulas porque me sinto bem e gosto das professoras (...). |
| | A37: Gosto das aulas. São excelentes, os professores dão atenção para gente. |
| PERGUNTA 2: Quem escolhe os conteúdos das aulas? | A31: Quem traz é ela os assuntos. Em matéria de prova ela pergunta qual a prova que queremos fazer primeiro. Uns dizem: eu quero português, outros preferem matemática. Eles põem os trabalhos, as matérias e aí nós vamos estudar para aprender. |
| | A32: Quem escolhe é a gente é a professora. |
| | A33: Ela traz e a gente copia. Ela já traz preparado. Às vezes ela passa um assunto, se a gente pedir. |
| | A34: A professora é quem escolhe e quem dá os assuntos para a gente resolver. Às vezes ela copia no quadro, às vezes ela dá no livro. (...) |
| | A35: É difícil a gente chegar e escolher, mas os conteúdos são diferentes, a gente fica curiosa e quer aprender. |
| | A36: As professoras trazem tudo pronto. |
| PERGUNTA 3: Como são as aulas? | A31: Os professores ensinam, dão explicação. Dão a matéria e explicam tudo para gente. Passam na lousa e depois corrigem no caderno, eles dão o visto no caderno. |
| | A34: (...) A professora me ajuda também. Ela copia e a gente copia no caderno. Ela muda. Fizemos um quebra cabeça em grupo para a gente montar e eu gostei. Acertamos, era um pouco complicado tinha que montar. |

| | |
|---|--|
| | <p>A35: O professor passou um trabalho sobre as lendas. Todos ajudam, eu gosto de todas as professoras. Ela põe no quadro o ditado, ela diz para gente fazer do jeito que a gente sabe e se a gente tem dúvida, pergunta.</p> |
| | <p>A36: Eles passam os trabalhos. Na parte escrita eles são bem atenciosos explicam bem não deixam nada a desejar nessas aulas. Explicam, tem aula que vamos para sala de leitura, temos aulas de Educação Física, aulas de leitura e de informática.</p> |
| | <p>A39: As aulas mudam, as matérias são novas para a gente entender mais. Eles dão trabalhos em equipe para gente pesquisar, a gente vai para frente apresentar para toda a turma.</p> |
| | <p>A40: Não é a mesma coisa, ela repete quando vê que a gente não aprendeu. Ela põe no quadro, explica tudo direitinho, dá explicação bacana, eles têm muita paciência com a gente. A gente pesquisa na internet faz trabalho em grupo. No último trabalho, a nossa turma apresentou para toda escola e ganhou. Eu não tenho vergonha mesmo!</p> |
| | <p>A41: Cada professor, cada matéria eles explicam. As aulas de Ensino Religioso são engraçadas. As aulas ficam interessantes quando eles fazem uma brincadeira. A gente vem cansada e se as aulas forem chatas não gostamos, mas são muito engraçadas.</p> |
| | <p>A42: A professora faz trabalho de equipe na sala, já fizemos teatro para apresentar para escola toda, ganhamos medalhas. (...) Fazemos muita coisa, pesquisas para a gente trazer para a sala.</p> |
| <p>PERGUNTA 4: O que os estudantes fazem nas aulas?</p> | <p>A31: (...) A gente faz trabalho em grupo e discutimos os trabalhos. Reunimos 3 a 4 alunos, estudamos e depois vamos lá para frente explicar o que aprendemos. Antes, eu não sabia explicar e agora eu já estou explicando. (...)</p> <p>A32: A gente explica também. Quando a professora pede, cada um fala uma coisa, todos participamos. Ontem fizemos um trabalho sobre o dia dos pais e vamos depois apresentar uma mensagem sobre os pais. A gente lê ,explica, faz pergunta, vamos ao quadro, fazemos trabalhos em grupo e apresentamos para a turma inteira. Às vezes vamos apresentar trabalhos fora da escola.</p> <p>A34: Tem umas peças de teatro que a gente faz todo ano, em grupo... Veio um poeta aqui, foi bacana. Ele contou toda a história dele. Nas aulas de informática, a gente faz jogos eu não tenho dificuldade, a professora me explica e eu faço sozinho. Gosto de jogar bola, de fazer ginástica, de correr nas aulas de Educação física, dos jogos. É muito animado. Gosto das aulas na biblioteca também.</p> <p>A35: Das aulas do computador eu gosto. Aprendo muito. A gente pergunta alguns trabalhos à gente vai apresentar na frente. Eu nem apresentei porque eu ainda nem sei me expressar. Cada coisa que eu aprendo eu gosto de participar, fazemos quebra-cabeças.</p> <p>A36: Participamos nos grupos, as aulas são variadas. Tem aluno que não gosta de falar, mas a gente vai se aprimorando. De vez em quando a gente faz algum trabalho para apresentar na frente.</p> <p>A40: Não é a mesma coisa, ela repete quando vê que a gente não aprendeu. Ela põe no quadro, explica tudo direitinho, dá explicação bacana, eles têm muita paciência com a gente. A gente pesquisa na internet faz trabalho em grupo. No último trabalho, a nossa turma apresentou para toda escola e ganhou. Eu não tenho vergonha mesmo!</p> <p>A42: A gente participa, brinca, fazemos trabalhos, pesquisas em grupo. Estamos agora fazendo pesquisa sobre poesias. Já veio um poeta conversar com a gente e já vem outro. Acho muito bom.</p> |
| <p>CATEGORIA 2: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</p> | |
| <p>PERGUNTAS</p> | <p>EXCERTOS RELEVANTES</p> |

| | |
|--|--|
| PERGUNTA 4: Como é feita a avaliação das aprendizagens? | A31: A avaliação varia, a professora corrige e vê se está certo. Tem a prova, tem os trabalhos, é pintura é desenho. Tudo é avaliado não é só a prova não. Quando a gente está fraco eles dizem para melhorar. |
| | A32: A gente faz trabalho e fazemos prova. Tudo eles avaliam. Também apresentamos trabalho na frente, uma vai para frente e lê e a outra explica. Eu gosto de apresentar, eu gosto de falar. |
| | A33: Ela dá prova, um trabalhinho. A da sala de leitura dá uns trabalhos para gente, dá aula normal passa trabalho, exercício Para a gente fazer... Às vezes é em grupo, outras em dupla. Quando é prova ela explica como é e a gente tem que ler e responder. Ela explica de novo se a gente não entender. Eu tinha muita dificuldade. |
| | A34: As provas são muito ruins pra eu fazer, não consigo fazer, foi muito difícil a prova que ela fez. Tinha que resolver e nas provas os colegas não podem ajudar a gente. É avaliação e não se pode colar senão fica reprovado. Para resolver é muito ruim para mim, eu não consigo fazer. |
| | A37: A avaliação é feita pela frequência, pelo comportamento, pelas provas que fazemos. Não podemos faltar, a avaliação é diária, através da frequência, dos trabalhos na sala de aula, fora de sala de aula. Às vezes é legal, a gente se diverte. |
| | A38: Somos avaliados de diversas formas. Pelo comportamento, pela frequência. Fazemos testes avaliativos, tarefas no grupo, apresentação, contamos histórias, pesquisamos no computador. Avaliamos os colegas e eles avaliam os trabalhos que apresentamos. Todos os alunos tem vergonha de falar na frente dos outros e fizeram uma atividade para a gente falar no microfone e criamos coragem, fizemos teatro para apresentar, foi muito interessante. |
| CATEGORIA 3: DESAFIOS DAS AULAS | |
| PERGUNTAS | EXCERTOS RELEVANTES |
| PERGUNTA 5: O que você mudaria nas aulas da EJA? | A31: (...) Para mim não precisa mudar nada. Eu me dou bem com todas as professoras, gosto da escola das aulas de informática, e me desenvolvi nas contas. A32: Para mim está tudo ótimo! A33: Queria estudar mais para eu aprender mais um pouco a ler. Já estou há 3 anos estudando com a mesma professora. Eu gosto dela, todos os anos fico com ela. Mas quero ir para outra sala. A34: Para melhorar acho que tínhamos que fazer mais ditados, mais leituras (...) tem gente que não sabe ler mesmo. Não adianta a gente copiar e não saber nada. A35: No momento, só se for a respeito das aulas de História e de Ciências. Só temos Português e Matemática. A37: Eu tenho muita vontade de aprender matemática. Não sei fazer contas. A38: Alguns alunos deveriam vir mais, fazerem mais esforço. Os professores são bons, o colégio é bom. O bebedouro está com defeito, essa parte é ruim. Se a escola tiver tudo ok é melhor para o aluno, uma escola bem ajeitadinha ajuda os alunos. A39: Queria que os colegas viessem mais, tivessem cuidado com a sala, com a escola. |

17 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO: Comunidade de Prática e trabalho docente: desafios e possibilidades
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Desenvolvimento Curricular**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de um estudo sobre “**Comunidade de Prática e Trabalho Docente: desafios e possibilidades**”. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a).

O objetivo geral da pesquisa é tentar compreender os desafios e as possibilidades da participação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa Comunidade de prática (CoP), o que requer que se verifique, com base em relatos e observações, como se configuram as suas práticas de ensino antes e depois de participarem nesse processo de formação.

Procedimentos: Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho ou estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Riscos e benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) com nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o (a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista (individual e coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico sobre as contribuições das Comunidades de prática para a melhoria do trabalho docente na EJA.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo:” **Comunidade de Prática e Trabalho Docente: desafios e possibilidades**”. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Professora. pesquisadora Eulália Soares Vieira, a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Belém, ----- de----- de 2014.

Assinatura do Colaborador _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Belém, -----de----- de 2014.

Assinatura do pesquisador responsável _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas: Nome: _____

Nome: _____