

Volumen 6 - Número Especial- Enero/Marzo 2019

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE CIENCIAS  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 1947-7777

*Estudos da educação :*

*A dificuldade do professor e o ensino aprendizagem*

EDITORA

Allyne Evellyn Freitas Gomes

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Faculdade Alpha, Brasil

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

Universidad de Los Lagos, Chile

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

Universidad de Los Andes, Chile

**Dr. Andrea Mutolo**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**

Universidad de San Pablo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**

Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**

Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

Universidad de La Serena, Chile

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

##### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia  
Universidad de California Los Ángeles,  
Estados Unidos*

**José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**

*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Rosario Castro López**

*Universidad de Córdoba, España*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA  
INCLUSIONES  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

### Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







uOttawa

Bibliothèque  
Library



REX



WESTERN  
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad  
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785  
UNB  
LIBRARIES



UNIVERSITY OF  
SASKATCHEWAN

MLZ  
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA: PERSPECTIVAS E REALIDADES**

### **TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE EJA: PERSPECTIVES AND REALITIES**

**Drda. Joelma Valéria da Silva Costa**

Alpha Educação e Treinamentos, Brasil  
joelmaprofessora@yahoo.com.br

**Drda. Allyne Evellyn Freitas Gomes**

Alpha Faculdade, Brasil  
allyne.evellyn@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 27 de diciembre de 2018 – **Fecha Revisión:** 04 de enero de 2019

**Fecha de Aceptación:** 19 de enero de 2019 – **Fecha de Publicación:** 30 de enero de 2019

#### **Resumo**

O presente artigo relata experiências com formações inicial e continuada de professores, suas perspectivas e realidades no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, em uma pequena escola pública municipal do interior de Pernambuco. Diante das vivências, foram realizadas atividades de caráter investigativas através de entrevistas e questionamentos, a fim de analisar o que de verdade estava sendo aproveitado tanto para os alunos quanto para os docentes, o que evidenciou na tomada de decisões, com necessidades de planejar, desenvolver e inserir novas práticas pedagógicas que proporcionassem a participação efetiva dos professores, explicitando a realidade, através do envolvimento nas discussões, trajetórias e levantamentos de hipóteses, despertando assim, o interesse em abordar estratégias de aperfeiçoamentos contextualizadas e direcionadas para realidade nessa modalidade de ensino, durante o ano letivo de 2017/2018, envolvendo toda a equipe escolar em um processo reflexivo sobre a formação e profissão docente.

#### **Palavras-Chave**

Educação de Jovens e adultos – Formação – Atividades investigativas – Aperfeiçoamento

#### **Abstract**

This article reports experiences with initial and continuing teacher training, its perspectives and realities in the learning process in Youth and Adult Education offered by the Municipal Education Department, in a small municipal public school in the interior of Pernambuco. In the face of the experiences, investigative activities were carried out through interviews and questionings, in order to analyze what was actually being used both for the students and for the teachers, which evidenced in the decision making, with needs to plan, develop and to introduce new pedagogical practices that provide effective participation of teachers, explaining the realities, through the

involvement in the discussions, trajectories and hypothesis surveys, thus awakening the interest in approaching strategies of contextualized and directed improvements to reality in this modality of teaching during the academic year 2017/2018, involving the whole school team in a reflexive process about the formation and teaching profession.

**Keywords**

Youth and adult education – Training – Investigative activities – Improvement

**Para Citar este Artículo:**

Costa, Joelma Valéria da silva y Ggomes, Allyne Evellyn Freitas. Formação de professores no contexto da eja: perspectivas e realidades. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 42-61.

## Introdução

Formar docentes da educação é trabalhar com uma visão de que o conhecimento que se domina tem que ser diariamente reprogramado, reelaborado, devido aos progressos da ciência e da tecnologia, no contexto de uma era da informação. Para isso, há que se trabalhar, dialeticamente, com a realidade local e com as transformações que estão acontecendo no mundo em todas as áreas do conhecimento, de forma permanente, continuada - já que o processo de formação não cessa -, envolvendo sempre novos contingentes de educadores. O envolvimento e a responsabilidade desses profissionais e das instituições escolares com o processo de formação constituem, condição fundamental para uma mudança de paradigmas em relação à leitura do mundo, em relação ao processo de construção de conhecimento. Cabe às instituições formadoras, na formação inicial, repensar o tipo de profissional necessário à escola e à sociedade de hoje, tendo em vista o quadro social atual.

Por outro lado, Pernambuco, entre outros estados, carrega consigo ao longo dos anos as marcas das desigualdades sócias, culturais e econômicas, fato que se reflete no desenvolvimento educacional e que pode ser evidenciado por meio do baixo nível de escolarização e dos altos índices de analfabetismo da população. Dentre esse grupo de analfabetos podemos destacar, os jovens e adultos que nunca iniciaram os estudos ou que tiveram que interrompê-los por diversos motivos tais como: ingresso precoce no mercado de trabalho, dificuldades de acesso à escola, fracasso ou evasão escolar. Esses são alguns dos referenciais que caracterizam os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, este artigo emerge a necessidade de discutirmos especificamente no que se refere ao trabalho docente no processo de alfabetização e letramento desse público e discutir os resultados de uma experiência de trabalho vivida na formação inicial e continua dos professores na modalidade de jovens e adultos, de uma escola pública municipal de Cortês-PE, da qual faço parte como coordenadora, vivenciando uma realidade em que está cravada boa parte da minha trajetória profissional e que realizo com entusiasmo, mas que nem por isso é fácil. Apesar de bem aceitas as intervenções para introdução de novas práticas pedagógicas que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem, também sistematizamos, orientamos e estudamos questões que possibilitaram mudanças nas relações formativas entre educadores e alunos.

Nesse percurso, marcado por ideias, questionamentos e dúvidas, circundaram pensamentos, preocupações e até aspecto da trajetória das experiências vividas, onde estabelecemos uma relação relevante com a situação que nos propusemos a minimizar melhorando na qualidade da educação ofertada, solucionando um emaranhado de solicitações importantes, que não podiam ser excluídas e que com dificuldades conseguimos manter a sistemática de acompanhamento ao professor, assim, foi necessário fazer um planejamento e escolher prioridades comuns como: planejar e reavaliar a ação docente e discente.

Entretanto, é importante salientarmos, que muitas vezes, os educadores obtém fracasso na escola devido a diferentes fatores; um dos que gostaríamos de enfatizar decorre das lacunas existentes na formação de professores que atuam nessas salas de aula, pois muitas vezes a formação que possuem é insuficiente para que possam exercer práticas pedagógicas eficazes no atendimento a esse público e não garante discussões e reflexões sobre essa modalidade de ensino, então, “[...] o professor precisa urgentemente

repensar sua ação educativa”<sup>1</sup>. Por isso é necessário que o professor repense seu fazer docente, já que a formação do educador é um processo contínuo e sistematizado que precisa de constante reflexão.

Se o objetivo estava atrelado à reflexão sobre a formação e a prática docente, tínhamos que organizar um planejamento que possibilitasse a definição das competências de cada um, priorizando o espaço de trocas e a produção de conhecimentos fundamentados nos nossos interesses, a fim de revelar o valor do saber de cada um e a experiência acumulada pelos profissionais, além de refletir sobre os conteúdos, aqueles considerados mais eficazes.

Desses estudos, depreende-se que os professores tendem, geralmente, a pensar que sua atuação acontece em espaço neutro, isenta de uma ação política. Naturalmente tal concepção é detentora e consequente de um certo recorte ideológico marcado pelo interesse de grupos dominantes, isso porque, como salienta Freire<sup>2</sup>, a ação pedagógica não se dá em ambiente neutro e muito menos se trata de uma atividade marcada pela neutralidade. Quanto mais problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Assim sob a ação de certas ideologias, podem-se convencer os profissionais dessa modalidade que sua ação não é politicamente demarcada.

O papel do professor neste contexto, representado muitas vezes pelas incertezas, não é propriamente de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, e sim de levar a cabo uma ação com significado social e político. E assim, nos ater à exigência de pensar seriamente a prática profissional docente à margem de reducionismo, distorções e simplificações. O desafio no imediato não avança precipitadamente com os novos cenários de formação para sair da crise. Antes mesmo de tomar essa iniciativa, é preciso passar do simples para o complexo na concepção do seu papel enquanto profissional da educação. A partir de então, diversas abordagens enfatizaram a importância da formação pela prática ou da centralidade das práticas na atuação dos professores. Ao mesmo tempo começam a aparecer os estudos que destacam a necessidade de um olhar para dentro da escola, para a realidade escolar concreta que está em constante transformação.

Nas ações de formação inicial e continuada de professores, a partir do seu contexto de trabalho, naturalmente surge a necessidade de discussão de estratégias de ensino e de recursos didáticos. Nesse sentido, uma questão preocupante é o significado de ensinar e do aprender e as implicações para as estratégias de ensino adotadas pelos professores.

É na convivência amorosa com os alunos, com seus colegas e na postura curiosa e aberta que, que o professor se assume, e ao mesmo tempo, provocam os alunos a se assumirem enquanto sujeito sócio-históricos do ato de conhecer. Acreditamos que as trajetórias tecem e são tecidas de memórias e narrações rompendo com visões que negam a compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação

---

<sup>1</sup> Maria da Glória Carvalho Moura, “Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos”. 317f. Tese Doutorado em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/4980/3060>

<sup>2</sup> P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

humana na qual o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria são articulados permanentemente e constituem a experiência docente dentro do reconhecimento da assunção da identidade cultural do professor que o ato de ensinar exige<sup>3</sup>.

Esses aspectos dizem respeito ao modo como são construídos os processos educativos e as intervenções planejadas, condições consideradas por Vygotsky essenciais ao desenvolvimento de um pensamento mais complexo e ações deliberadas. Salienta-se a importância dos processos intersubjetivos, bem como o sentido e significados que permeiam tais processos, dando rumos específicos à aprendizagem dos alunos. O modo como são mediadas as relações e acontecimentos no interior da sala de aula irá propiciar diferenciadas formas de participação dos alunos e da produção de valores, compondo novas possibilidades que contribuirão para a constituição de sua subjetividade.

Na vida de cada sujeito, destaca-se uma correlação de forças e significados de diferentes contextos socioculturais, dentre os quais escola, comunidade e família compõem o cenário de influências de demandas e, até mesmo, de pressões. Nesse âmbito, reafirma-se o papel da Educação como importante recurso de mediação e definição de mecanismo institucionais para o desenvolvimento e aprendizagem.

A instituição escola afigura-se como uma ilustração de que “[...] para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar, os meios pelos os quais os homens aprendem a organizar e a dirigir o seu comportamento”<sup>4</sup>. As relações nessa instituição, expressam a forma como os indivíduos elaboram seus significados: nas relações sociais, convivem com um mundo de informações e experiências impregnadas de significações, que interferem nas ações e começam a dar o contorno à vida das pessoas de diferentes formas e intensidades. Na abordagem dessas questões, outros espaços de formação foram compondo este cenário dialógico: cursos com cargas variadas fundamentavam a prática, além dos envolvimento em projetos atrelados ao Projeto Político Pedagógico da escola, definindo as metas traçadas anualmente. E assim, gradativamente, a participação do grupo foi ganhando forma e podemos afirmar que houve uma grande melhoria com relação a interação aluno/professor.

Assim, a prioridade desse trabalho é tornar a problemática em uma característica fundamental, a de tornar a escola em um ambiente formativo e reflexivo, desenvolvendo em sintonia com todos, a teoria e a prática, sem haver ruptura entre conhecimento e ação e entre saberes e vivências no desenvolvimento do currículo escolar e das atividades que o compõem, sabendo-se, que esse processo forma um todo inseparável na leitura da realidade e na ação transformadora sobre ela e em conjunto com a formação de professores e no trabalho docente, essa realidade se refere aos saberes próprios para entender o cotidiano escolar e a realidade local em que a escola se insere. Para isso, os professores devem sempre buscar nos teóricos e não em receitas, soluções que embasarão em contextos criados por ele para cada problema, e esses, devem ser discutidos com os alunos, comunidade e equipe escolar.

---

<sup>3</sup> Edna Castro de Oliveira, Prefácio. In P. Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 7. Ed. (São Paulo: Paz e Terra, 1998).

<sup>4</sup> Lev Vygotsky, Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 2. Ed. Brasileira (São Paulo: Martins Fontes, 1989), 47-48.

## Metodologia

Há uma convergência de ideias em torno da visão, que considera essencial a construção de práticas educativas apoiadas na compreensão mais aprofundada do aluno, diante do exposto e a fim de se desenvolver um trabalho consciente e intencional que auxiliassem as educadoras na descoberta de canais de acesso, ampliando sua comunicação com os alunos e minimizando a manifestação de conflitos, destaca-se a importância do diálogo fundamentado na base, nas discussões e não apenas nas situações concretas analisadas pelos professores, mas também descobrir seus significados e os condicionantes de tantas “arestas”. Compartilhá-las, suscita novas análises da descoberta de soluções mais confiantes diante das ocorrências o que o professor poderia pensar com mais autonomia sobre o seu trabalho.

De início foi realizada uma busca na Secretaria Municipal de Educação, a fim de localizar os arquivos referentes aos cursos de formação continuada, especificamente para educação de jovens e adultos, oferecidos por esta entidade, em prol de fazer um levantamento desses documentos e dar início a realização de nossos objetivos. De posse dos documentos do acervo, a princípio, realizamos uma análise, onde foi estruturado um planejamento para a leitura e informações sobre o material. Com base nessa leitura, foi elaborado um relatório sobre os cursos de formações oferecidos nos anos de 2017/2018 e nele foi observado os objetivos, duração, estratégias e parcerias realizadas. A partir dos dados, elaboramos e apresentamos uma tabela com o demonstrativo por ano e quantidades, que serão apresentados no parágrafo seguinte. A coleta do material se deu em dois âmbitos: Por meio do levantamento de documentos de natureza técnica pedagógica e por meio de coleta e depoimentos orais pela técnica da Secretaria Municipal de Educação no departamento da Educação de Jovens Adultos da rede municipal de ensino.

<b>ANOS</b>	<b>Formação Inicial/continuada</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Treinamentos</b>	<b>Vivências Culturais</b>
<b>2017</b>	03	04	03	08
<b>2018</b>	05	05	03	11

Tabla 1  
Tabela com resultados da pesquisa

É importante ressaltar que as propostas de formações em geral, foram focadas não só para esse público, mas também para outras modalidades. Na sequência, os dados revelaram que há uma significativa diversidade de termos usados para se referir à formação continuada de professores, como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Apresentamos um roteiro com propostas dos termos usados, referente às formações oferecidas aos professores de acordo com os documentos da SME do município, no período de 2017 a 2018. Em linhas gerais, pautamos essas formações em quatro etapas de execução: (1) inicial/continuada; (2) Capacitação (3) Treinamentos (4) vivências culturais.



Gráfico 1

Roteiro com propostas dos termos usados, referente às formações oferecidas aos professores de acordo com os documentos da SME do município, no período de 2017 a 2018

Os documentos analisados mostram as escolhas dos temas e, ao que tudo indica, eles foram utilizados como uma proposta à diversidade nos padrões de formação de professores promovida pela SME. No entanto, é possível fazer uma classificação de acordo com algumas características de forma a apresentar as diversas possibilidades desses cursos de formação continuada e ressaltar suas principais características. Assim, os dados puderam ser gerados de forma mais variada e abrangente, reunindo uma pluralidade de informações que propiciaria captar, no âmbito do contexto escolar, o “fazer pedagógico” e o domínio do “saber” da formação recebida naquele período. Proporcionando retomar fatores peculiar determinantes do processo de construção de cada experiência em particular, tonalizadas pelo contexto coletivo, como aponta Fazenda:

[...] uma prática individual bem sucedida contextualiza-se em determinada história de vida particular, que por sua vez é produzida em um determinado espaço e num tempo historicamente determinado. A história atual de uma determinada prática só pode ser revelada em sua complexidade quando investigada em suas origens de tempo e espaço – por isso a importância fundamental de que o pesquisador da prática investigue a mesma não só em sua ação imediata, tal como ela aparentemente revela, mas permita-se compreender os condicionantes históricos que determinaram<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Ivani Catarina Arantes Fazenda. Interdisciplinaridade: qual o sentido? (São Paulo: editora Paulus. 2003), 75.

Pensar coletivamente exigiu muito envolvimento, e nem sempre foi fácil, pois os espaços existentes eram muito limitados. Além dos horários, recorríamos aos horários de recreio e de atividades em que os professores não estivessem no comando da sala de aula. Decisões individuais, pareciam para muitos, um atropelo, em vista dos escassos horários de planejamento coletivo. Conhecer sua história familiar, seu contexto sociocultural, as condições e recursos internos era algo fundamental para se obter mais domínio quanto a complexidade das informações.

No decorrer desse processo, foram entrevistados oito professores, sendo: seis mulheres e dois homens. Para a escolha desses professores, observou-se os seguintes pontos: Se eram profissionais efetivos, se não interromperam os trabalhos por licenças e se mantêm em constante formação, quer seja por cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e/ou escola, quer seja por iniciativa própria, a fim de se atualizarem. Nessa oportunidade, foram esclarecidas dúvidas, possibilitando aos educadores se inteirarem com a finalidade da pesquisa do estudo, principalmente quanto a sua participação e ao controle das informações que estariam fornecendo.

Foi possível construir, nas entrevistas, um relato interativo entre pesquisadora e entrevistados, pautado na manutenção de um clima receptivo e aberto às colocações dos participantes. Criou-se também, oportunidades singulares para os participantes articularem diferentes dados de experiências marcantes para suas vidas enquanto professores, levando em consideração a diversidade dos espaços educativos diferentes e, em especial, por terem vivenciado uma complexa interação com diferentes áreas do conhecimento, representadas pelos profissionais que compunha a equipe pedagógica da escola.

Depois dessa parte, seguimos adiante para o contexto principal da discussão em foco: os questionários a serem respondidos pelos educadores, que se propuseram sem nenhuma objeção a fazê-los, não houve critérios para participação, apenas a boa vontade de cada um em querer ver a escola melhorar e buscar soluções para isso. Cada um respondeu a entrevista e os questionamentos de maneira simples e peculiar. Embora envolvidos no mesmo processo, advinham de contextos educativos variados, que configuravam numa posição diferente, refletindo a heterogeneidade dos espaços onde exercem suas funções.

Os depoimentos orais foram escolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas sendo objetos de análises, questões que perpassem aspectos, dentre outros, como trajetória de vida profissional, visão que os professores têm acerca da educação continuada; quais são as características desses cursos e qual avaliação os professores fazem, quanto aos escritos, foram abrangidos aspectos sobre a qualidade e o conteúdo do material, aos recursos humanos e a organização geral dos cursos; e quais são as contribuições que eles trouxeram para o seu exercício prático.

Foram realizadas duas entrevistas, sendo elas oral e escrita, além de conversas informais sobre o trabalho. Os depoimentos foram organizados em sete eixos de análises: 1) perfil dos professores; 2) a motivação essencial para integrar o grupo do corpo da Escola Municipal Andréa de Aguiar Carneiro Leão- Cortês/PE; 3) a visão acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação; oportunidades, interesses, experiências, expectativas e desafios; 4) a relação entre a formação continuada e sua prática pedagógica; 5) o (des)interesse da instituição para o profissional participar de professores no curso de formação continuada; 6) a relação entre formação



continuada e a valorização docente e 7) as afinidades em relação a alguns teóricos. O perfil dos entrevistados foi traçado a partir de seus aspectos profissionais tais como: formação, experiências profissionais, localidade de trabalho com visão de perspectivas de melhorias e mudanças.

De início, os professores foram convidados a ler o roteiro da entrevista, previamente e depois deixá-los de lado, pois durante a entrevista as perguntas não seriam feitas uma a uma, mas conforme o encadeamento dos assuntos e a ocorrência das lembranças. À medida que cada entrevista transcorria, ia-se fazendo interferências – perguntas que iam algumas vezes além do roteiro. Junto a isso houve a preocupação de não se prolongar em comentários, pois de acordo com Thompson:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo que interessa é fazer o informante falar. (...) [o entrevistador] deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias<sup>6</sup>

As abordagens produzidas nos estudos da profissão docente nasceram dentro do universo pedagógico com o propósito de produzir outro tipo de conhecimento sobre a docência, mais próximo das realidades educacionais e do cotidiano, essas abordagens possibilitam diversidades de olhares, inclusive aqueles ligados a convivência entre gerações de professores, produzindo um saber docente, assim expresso por Tardif:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço; o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares<sup>7</sup>.

As características assumidas por esse estudo, sugere, adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de serem compreendidas as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente.

A principal fonte dessa pesquisa será a análise documental. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação do comportamento humano”<sup>8</sup>. Na pesquisa aqui desenvolvida, a fonte documental é composta pelo número de atividades, sequências didáticas, trabalho de campo, atividades realizadas pelos alunos e anotações de aulas de entrevistas com professores e alunos além da análise dos dados na Secretaria Municipal de Educação em relação à formação de professores. A partir da análise desses documentos, verificamos como se dá a formação de professores, que métodos são utilizados na sala de aula e como eles contribuem para melhoria na qualidade da educação do nosso município.

---

<sup>6</sup> Edward P. Thompson, As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Vol: 1. Ed. Campinas: UNICAMP, 1998), 270-271.

<sup>7</sup> Maurice Tardif, Saberes docentes e formação profissional (Petrópolis, RJ: Vozes, 2002): 10-11.

<sup>8</sup> Menga Ludke e André Marli, Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas (São Paulo: EPU, 2012), 38.

Após análise, concluímos que a escola tem se mostrado despreparada para desenvolver projetos voltados à educação de jovens e adultos, apenas impõe parâmetros disciplinares, alinhando procedimentos e formas de agir e pensar dirigidos para um sujeito “universal” e abstrato e, como se não bastasse, vulnerabiliza os alunos ao envolvê-los em programas inatingíveis, que só podem ser alcançados por poucos, mesmo sustentando a defesa de uma Escola para Todos.

#### Segundo Veiga Neto:

Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muito educadores conservadores. De outro lado elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretende de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costumam dominar de “todo social”<sup>9</sup>.

Houve, nesse aspecto, um movimento para tornar claro e desvelar os conteúdos, compreendê-los e interpretá-los. Foram tomados todos os cuidados para que as visões de mundo, homem e realidade e as concepções prévias, ou mesmas as construídas, não interferissem na compreensão da análise de dados. Constitui uma abordagem de que “a formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade de prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto do saber da experiência”<sup>10</sup>.

Buscamos a luz dos referenciais teóricos da fundamentação que norteou o trabalho, refletindo os sentidos e significados fornecidos pelas entrevistas, que traduziram nas transformações ocorridas em suas formações, e a partir daí, lançamos uma proposta para vivenciar com ênfase, os processos que abordam o saber-pedagógico (dimensão praxiológica), ou seja, a tomada de decisão na condução do trabalho: como os professores refletem, analisam e reconstróem sua prática.

Sem perder seu papel e sem distanciar dos objetivos propostos, interpretamos criticamente o sentido dos relatos, reconhecendo que ao participar do mesmo universo de experiências dos sujeitos, a complexidade da tarefa foi ainda maior - a interação estabelecida nesse período com os educadores participantes, envolvendo: motivações, interesses e posições subjetivas - que puderam elucidar com mais clareza o conjunto de representações e metodologias, muitas vezes expressos de forma vaga e pouco clara, foram melhorados, sem fragilizar a cientificidade dos dados, diferenciando o contexto da formação conduzindo para realidade atual dos alunos.

#### Fundamentação teórica

O exercício comprometido da docência com uma postura de pesquisa pode permitir a ajudar na construção de novos olhares, articulados em uma proposta de crescimento e de sustentabilidade do planeta. As práticas transformadoras pertencem a

<sup>9</sup> A. Veiga-Neto, Incluir para excluir. In J. Larrosa e C. Skliar (orgs), Habitantes de Babel: política e poética da diferença (Belo Horizonte: Autêntica, 2001), 109.

<sup>10</sup> A. Nóvoa, Os professores e sua formação (Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992), 24-25.

esses novos paradigmas que não mais se contentam com visões estáticas. O docente reflexivo, como profissional do conhecimento, realiza a sua prática com uma concepção de um saber sempre reconstruído e ressignificado, em processo continuado de avaliação e reavaliação de sua ação educativa, a partir de uma postura de pesquisa e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. A formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, com pertinência e relevância social. Para isso, é fundamental ter uma leitura da escola como organização complexa que tem por função de promover a educação para e na cidadania.

Por outro lado, é na concepção de um contexto social de mudança, que devemos formar professores e educadores para uma atitude reflexiva: não sendo apenas receptor e transmissor, mas o próprio produtor. Pretende-se um professor que pesquise, analise, aplique e registre os resultados de suas investigações. Essa reflexão sobre a sua prática e sobre as suas investigações deve levar em conta a relação entre o projeto político pedagógico (a que se propõe junto aos sujeitos aos quais a educação se destina) e o projeto da sociedade, como uma proposta de intervenção política e pedagógica, feita e refeita permanentemente. Nesse sentido, podemos afirmar que, no trabalho docente e no próprio processo de ensino-aprendizagem, existe um movimento dialético que leva à apreensão crítica de saberes sistematizados no currículo e, por outro lado, aos questionamentos desses mesmos saberes quando confrontados em suas relações com a realidade.

A característica fundamental é desenvolver em sintonia a teoria e a prática, sempre problematizando o universo de questões que o cotidiano apresenta. Em primeiro lugar, devemos perceber que não deve haver ruptura entre conhecimento e ação, entre saberes e vivências, entre teoria e prática, entre finalidade e ação no desenvolvimento do currículo escolar e das atividades que o compõem. Em segundo lugar, perceber que esse processo forma um todo inseparável na leitura de realidade e na ação transformadora sobre ela. Na formação de professores e no trabalho docente, essa realidade se refere aos saberes próprios para entender o cotidiano escolar e a realidade local em que a escola se insere, no que diz respeito ao mundo globalizado em que a escola está inserida.

Sobre narrativas de professores sobre suas histórias de vida, Pimenta e Lima afirmam:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de significação dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque estão piores de saberes válidos para as necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor<sup>11</sup>

Definir o que deve ser a prática pedagógica de um aluno ou de um professor é ir além de definir atividades curriculares para centrar o olhar em ensinar e aprender ou coordenar, gerenciar uma escola ou outro espaço educativo. É necessário considerar as dimensões que permeiam todo esse processo, ou seja, ter em conta a

---

<sup>11</sup> S. G. Pimenta e M. do S. L. Lima, *Estágio e docência*. 3. Ed. (São Paulo: Cortez, 2008), 66.

complexidade da prática, tendo em vista os fatores que implicam e determinam a formação e atuação profissional.

Para Zaballa, os processos educativos são suficientemente complexos, pois não é fácil reconhecer todos os fatores determinantes. A prática tem sua “justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes”<sup>12</sup>, entre outras questões. Assim, a análise da prática só poderá ser de modo relacional e contextual, na observação da interação dos elementos que nela intervêm.

No exercício de sua prática, sob o ponto de vista das orientações que a determina, o professor se vê diante de posições que moldam o seu fazer e o seu ser profissional. No entanto, a prática exige autonomia e discernimento por parte dos profissionais. Não se trata somente de ter “conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas”<sup>13</sup> que a formação possibilita. Cabe ao professor/educador o exercício da pesquisa enquanto princípio educativo para analisar informações e teorias, construir conhecimentos sólidos para fundamentar e interrogar-se sobre o seu fazer.

No estudo da relação escola sociedade há preocupação com a análise de contexto cultural e suas implicações para o processo educativo. A análise sociológica possibilita perceber a educação como um meio utilizados pelas sociedades para desenvolver processos de conservação, transformação e renovação de conhecimentos e da cultura historicamente construída. Essa análise mostra que a ação, sentimento e pensamento estão envolvidos na ideologia, como cultura, com o poder e com questões, como as novas tecnologias da informação e comunicação, globalização da cultura e da economia, entre outras. Essa análise mostra também que a educação trabalha com estruturas ideológicas previas, prontas.

Atualmente alguns exemplos podem ser percebidos no cotidiano da prática pedagógica. Um deles pode ser o da possibilidade de assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, recomendada pelo Art.37,§ 1º, LDB - 9.394/96. Hoje entende-se sobre essa oportunidade que o artigo fala é importante para essa camada da população brasileira, uma vez que pode contribuir para sociedade, melhorando a convivência e tolerância entre as pessoas.

Na verdade, à escola não cabe a função de desenvolver práticas que façam compreender a realidade em que vivem as pessoas, tendo como objetivo avaliá-la continuamente, no sentido de prosseguir ações que contribuam para a formação integral dos alunos. Continuando nesse pensamento, Demo, enquanto pesquisa se alimenta da dúvida e da fundamentação científica, a educação alimenta o aprender a aprender, em busca de uma formação integral. Por outro lado, segundo Demo:

Ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, base da competência sempre renovada; enquanto a pesquisa pretende, através do

---

<sup>12</sup> A. Zaballa, A prática educativa: como ensinar (Porto Alegre: Artes Médicas, 1998), 15.

<sup>13</sup> Maurice Tardif, Saberes docentes e formação profissional... 248.

conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente, a educação, usando o conhecimento inovador, como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos<sup>14</sup>.

Ambas trabalham a relação teoria-prática, pois é na própria realidade em que vivemos que a pesquisa busca a renovação da prática. A educação exige, na prática, uma relação pedagógica em contínua interação com a vida. A educação reage negativamente a repetições, ou seja, a posições que sejam estáticas e não renovadas. Busca formar os alunos para o aprender a fazer e a conviver, em proposta de formação do ser, a partir de sua realidade, na tentativa de entender-se como ser na formação e de entender o mundo como espaço vital da existência do ser humano.

### **Resultado e discussão**

Esse estudo exigiu muito rigor, pois mesmo sendo proposto um novo discurso sobre a formação de professores, alunos fora de faixa etária, com dificuldades em aprendizagem e diante de situações envolvendo fracasso escolar, não faltavam interpretações reveladoras de ideias e concepções, atribuindo-lhes características imutáveis, dando-se ênfase a esse déficit. Admitia-se que as dificuldades e problemáticas de aprendizagem enfrentadas na sala de aula eram resultantes da falta de recursos internos do aluno para aprender, em decorrência dos fatores hereditários. Sendo assim, nossa responsabilidade em transpor esses conceitos e representações sobre a deficiência, exigia explicações sobre os processos de conhecimentos que não poderiam ser esgotados mediante uma única perspectiva teórica.

O primeiro indicador desse trabalho, foi um novo sentido atribuído ao “ser professor” e passou por uma percepção que impedia os educadores de acreditarem na possibilidade do seu papel em provocar mudança, para uma outra percepção, na qual passaram a assumi-lo como fator importante para contestação de práticas inovadoras, e o segundo foi ir em busca de bases que lhes dessem sustentação para garantir melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Da combinação dos dados analisados – questionários e entrevistas -, foi possível configurar a trajetória construída pelo grupo de profissionais entrevistados, embora sejam todos professores habilitados para disciplinas que lecionam e tenham partilhado de um mesmo modelo de proposta formativa, cada qual, com sua trajetória pessoal, foram influenciados por experiências bem distintas.

A diferenciação em alguns aspectos, tais como, modo de participação, envolvimento com o projeto pedagógico, forma de organização e enfrentamento do cotidiano, fez desses profissionais um grupo bastante heterogêneo, o que tornou seus relatos mais enriquecedores, decidindo os rumos de seus trabalhos e investindo em seus aprimoramentos a partir da sua própria ação, consciente e decisiva, cabendo aos profissionais da equipe, como mediadores da proposta formativa para que fosse estabelecida uma relação pertinente de trocas e parceiras.

Martins afirma que, embora que a preocupação com a relação conteúdo-forma estivesse presente nas discussões da didática e faz um alerta para a importância de um tratamento mais contextualizado da relação conteúdo-forma no processo de ensino-

---

<sup>14</sup> P. Demo, Educar pela pesquisa (Campinas: Autores Associados, 2002), 7.

aprendizagem. Ao analisar as discussões sobre esta temática, pioneira no movimento de revisão e ampliação da didática, Martins, denuncia o caráter formalista das reflexões sobre a didática e coloca como desafio:

Superar essa busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos [...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles<sup>15</sup>.

É necessário destacar que hoje as metodologias mais ativas e globalizantes, como as metodologias para educação de jovens e adultos, trazem uma nova reflexão sobre a forma de entender a aprendizagem formal dos conteúdos, e que, de acordo com os professores elaboradores da BNCC, que ainda está em processo de estruturação formal nessa modalidade, no que diz respeito ao enfoque das metodologias e conteúdos programados considerando que ainda fazem necessárias as discussões na formação de professores relativas à falsa concepção de dicotomia entre conteúdo e forma.

Participar de formações, possibilitou aos professores sentirem-se situados e determinados quanto aos objetivos de suas ações, e não se submeterem acriticamente a determinações unilaterais. Não foram estabelecidos limites entre os fatores que determinaram a inserção de novas práticas pedagógicas. Fizemos várias reflexões para compreender esses determinantes no cotidiano, em uma perspectiva integradora na leitura e interpretação dessas práticas educativas, bem como na formação da identidade profissional.

Analisamos, a seguir, os significados dos indicadores das transformações que a proposta formativa provocou no papel profissional dos educadores entrevistados e questionados e os fundamentos que nos deram base para discutir e embasar a pesquisa. Sobre essas conclusões, apresentamos a seguir os resultados dos dados analisados e das informações fornecidas pelos professores entrevistados e questionados, representados por P de professor:

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Pontos determinantes da experiência	Ter tido com a equipe “a possibilidade de abordar várias questões relacionadas aos jovens e adultos e de olhá-las de diferentes ângulos..., ampliando conhecimentos sobre como relacionar com os alunos, discutidos por vários profissionais, traçar caminhos que mais alcançasse os níveis dos alunos...”	Ter sido ouvida na equipe, ampliando conhecimentos, para atendimento dos alunos, com mais autonomia fortaleceu suas ideias.

Quadro 1

P 01- Sobre as formações oferecidas pela SME

<sup>15</sup> P. L. O. Martins, A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In I. P. A. Veiga (Org.), Didática: o ensino e suas relações. 12. Ed. (Campinas: Papirus, 2007), 83.

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Aspectos que contribuíram para atuação como docente.	Ter adquirido autonomia, maior responsabilidade para trabalhar e ter uma equipe unida para essas trocas. <i>‘Isso foi um diferencial que possibilitou que o meu profissional crescesse como professora.’</i>	Dificuldades para consecução do planejado: Falta de tempo; heterogeneidade de condições dos profissionais.

Quadro 2

P 02 – Sobre atuação como docente da EJA

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Principais falhas observadas no decorrer das formações.	Dificuldades: <i>“Faltava tempo para discutir o suficiente nos dias de formações... refletir, fazer material, mas a gente tinha subsídio e sabia onde procurar. Às vezes a equipe não conseguia andar como planejava por terem outros compromissos, mas a equipe técnica da escola sempre deu suporte. Temos colegas mais e menos compromissados... as decisões ficavam mais centradas na pedagogia, as discussões aconteciam com participação de todas as áreas. Mas sempre demos o nosso melhor”.</i>	Dificuldades para consecução do planejado: Falta de tempo; heterogeneidade de condições dos profissionais da equipe; necessidade de envolvimento com o grupo/interesse; tendência a agir voltado para o seu saber específico.

Quadro 3

P 03 – Falhas observadas no processo de formação

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Condições que favoreceram a relação com aluno e intervenção.	Ter compreendido a importância dos diferentes contextos de aprendizagens <i>“... qualificam nosso trabalho pedagógico atendendo às necessidades e interesses respeitando suas especificidades, buscando alternativas para um melhor desempenho e organização da rotina... expandir para além da sala de aula com a participação da equipe gestora no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento progressivo no processo educacional”</i>	Ênfase a importância entre o projeto pedagógico e os diferentes contextos vivenciados pelo aluno fornecendo diretrizes planejadas às atividades e conhecimentos propostos.

Quadro 4

P 04 – Sobre as intervenções realizadas

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Condições que possibilitaram a troca e conhecimento interdisciplinar.	Conhecendo através de projetos outras disciplinas relacionadas e intercaladas na vivência do projeto “ <i>quando professor se sente seguro, respeitado em suas ações, encontra parceiros quer sejam colegas, quer sejam profissionais colegas ou profissionais da equipe, para arriscar, planejar, acertar, errar, começar de novo, tudo fica mais fácil</i> ” Reconhece também que: “ <i>a qualidade da parceria entre professores/disciplinas é muito importante pois envolve conhecimento e interação entre colegas de trabalho e professores</i> ”.	Configuração do saber como parte principal do ensino-aprendizagem compreendendo que tanto professor quanto equipe necessitam atuar em parceria, na complementação de saberes.

Quadro 5

P 05 – Sobre conhecimento interdisciplinar

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Aspectos que contribuíram para melhoria no planejamento com a inserção de novas práticas pedagógicas.	Ao reunir a equipe para planejar de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos teria “ <i>com quem dividir as ideias com quem até então tinham que tomar algumas decisões sozinhos(as)</i> ” Que os “ <i>maiores ganhos eram essas trocas na hora de planejar, são conhecimentos onde todos estão envolvidos, que você vai exercitando com o outro, ter todo aquele olhar para o contexto histórico das situações sociais do dia-a-dia dos alunos trazendo-as para nossa prática pedagógica na sala de aula.</i> ”	Ter acesso a vários saberes, ampliando a percepção sobre as questões que interfere na relação ensino-aprendizagem, avaliando o processo de desenvolvimento dos alunos com ênfase em seus ganhos.

Quadro 6

P 06 – Sobre planejamento didático de acordo com o nível dos alunos

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Concepções sobre formações continuadas (conteúdos) oferecidas pela SME.	Que a visão que possuem sobre os conteúdos das formações ofertadas “ <i>ampliou o olhar sobre essa modalidade de ensino – EJA – que o conhecimento se constrói ao longo dos dias e</i> ”	Discordância entre os conhecimentos acumulados na formação inicial – bagagem enriquecedora de materiais teórico-metodológico.



	<i>quanto aos conteúdos teriam que ter mais esclarecimentos da parte dos interessados, melhorando assim o universo desses alunos tão carentes e marginalizados.</i>	
--	---	--

Quadro 7

P 07- Sobre os conteúdos da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e/ou Escola

<b>Categorias Descritivas</b>	<b>O que a entrevista mostrou</b>	<b>Interpretação</b>
Referências teóricas que ajudaram no manejo do cotidiano escolar.	Nos momentos de reflexão e estudos com profissionais da equipe <i>“ fui representada por Paulo Freire quando ele fala no seu livro Pedagogia da Autonomia que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e com essas contribuições teóricas venho adquirindo uma nova visão que que o desenvolvimento pedagógico não tem regras fixas, mas sim, é um desenvolvimento gradual e contínuo.</i>	Os referenciais teóricos oferecem bases para refletir e orientar, de forma mais consciente e segura, a construção das propostas pedagógicas.

Quadro 8

P 08 – Referenciais teóricos

A análise do exposto na fala dos professores evidenciou que eles assumiram o processo da formação inicial e continuada como uma decisão nos rumos de seus trabalhos e no aprimoramento, a partir das suas próprias ações conscientes e decisivas, cabendo a esses profissionais e equipe pedagógica, como mediadores da proposta formativa, o acesso a uma relação pertinente de trocas e parcerias de forma compartilhada, abrindo espaço para o posicionamento dos professores, assumindo uma autoria dos seus próprios trabalhos com inovações pedagógicas.

#### **Pontos determinantes das entrevistas: Refletindo**

A apresentação dessas falas, resultou da organização dos aspectos abordados pelos entrevistados (as), ressaltando dessa experiência o que ficou mais presente, os pontos determinantes que foram se repetindo ao longo da entrevista.

- Sobre as formações oferecidas pela SME- P 01: Considerando quanto ao despreparo que sentiram quando saíram da faculdade, para enfrentar situações escolares, pontuando que estas se mostraram muito distantes das situações estudadas e o quanto foram importantes esses saberes e ao mesmo tempo falam sobre a escassez de preparação para modalidade;
- Sobre atuação como docente de EJA - P 02: A maioria descreveu a parceria existente entre professores e equipe como possibilidade para compartilharem suas experiências, trocarem ideias. Tendo como base a compreensão teórica dos processos de aprendizagem dos alunos.

- Sobre falhas observadas no processo de formação - P 03: Considerações quanto ao despreparo que sentiram, ao saírem da faculdade, para enfrentarem situações escolares, pontuando que estas se mostraram muito distantes das situações que aprenderam e o quanto foram importantes os saberes constituídos em parceria com a gestão e equipe de apoio pedagógico.
- Sobre as intervenções realizadas - P 04: Em relação as intervenções, houveram rejeição no princípio, mas que, com o tempo foram se adaptando às novas práticas inseridas, através de um novo currículo, havendo um consenso quanto a esse suporte técnico e a percepção de maior segurança e autonomia, por parte dos professores, mediante o apoio técnico, revelando uma clara visão das possibilidades e potencial do trabalho em parceria.
- Sobre conhecimento interdisciplinar – P 05: Possibilitou-lhes no contexto da diversidade, redirecionar seu fazer-pedagógico, pautado em uma visão mais específica dos alunos, tomando decisões adaptadas à realidade de cada um, nas culminâncias dos projetos políticos pedagógicos.
- Sobre o planejamento didático de acordo com o nível dos alunos – P 06: Representou desenvolvimento no processo de aprendizagem, uma vez que trabalhou de acordo com a realidade dos alunos inseridos no processo de letramento dessa modalidade, interagindo com a família, com mais abertura e flexibilidade, compreendendo sua condição de forma dinâmica.
- Sobre os conteúdos das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e/ou escola – P 07: As formações oferecidas foram e sempre serão bem aceitas, uma vez que ampliam o olhar sobre os alunos carentes e marginalizados, contribuindo para um amadurecimento teórico e uma tomada de decisões com a construção de uma prática mais fundamentada.
- Sobre os referenciais teóricos – P 08: Muito importante a revisão da literatura de alguns teóricos, como exemplo, Paulo Freire, que apresentou-lhes desafios cognitivos, abrindo os horizontes de uma nova forma de olhar e pensar sobre a educação desses jovens e adultos.

Esses relatos assinalam que a transformação do papel exercido pelo professor acompanhou as solicitações e demandas, procurando dar respostas às situações problemas do dia-a-dia e, assim, legitimar o valor de “*ser professor*” e contribuir para uma construção de uma identidade profissional fluida, ambígua e, até certo ponto, eficaz.

### **Considerações finais**

Levando em consideração os critérios analisados, discutiu-se nesse artigo que a atividade docente não tem superado todas as perspectivas e que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançá-la. No entanto, apesar de se perceber que há a necessidade de existir ações que promovam a profissionalização docente, apenas os cursos de formação continuada não são suficientes para tal. A insuficiência das políticas públicas em combater o analfabetismo nas últimas décadas também é um critério que implica em um resultado expressivo de um grande número de jovens e adultos que não conseguem concluir o ensino fundamental e médio, sendo privados da escolarização, além da oferta de curso de Educação de Jovens e Adultos sejam insuficientes para atender as necessidades da população, esses sujeitos ainda convivem em uma sociedade letrada, burocrática e urbanizada.

Entretanto, por meio das leituras teóricas e dos depoimentos das professoras foi possível perceber ao longo desse trabalho que o desprestígio da docência não é apenas

decorrente da falta de reconhecimento social sobre suas competências, pois se assim fosse, poderia ser compensado por meio das formações continuadas, mas ainda falta, por parte do poder público, alguns incentivos que poderiam valorizar o trabalho docente, como: salários e plano de carreira pouco atrativos; mais formações voltadas especificamente para essa modalidade e também materiais pedagógicos e tecnológicos que influenciassem no letramento e, conseqüentemente, melhorassem na aprendizagem dos alunos.

Assim, poderíamos nos questionar de que maneira uma experiência conflituosa e descontínua com a escola e o saber interfere negativamente no desenvolvimento do processo pedagógico e na aprendizagem? Onde o maior problema desse questionamento é a visão um tanto preconceituosa de que o sujeito pouco escolarizado teria dificuldades em seu desenvolvimento, menosprezando os conhecimentos por eles produzidos, embora se revitalizaria assim, a importância da EJA como política pública para amplos setores das camadas populares, e a escola seguia problematizando teoricamente os conceitos trazidos para sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, no decorrer dessas análises, pudemos observar que nos últimos anos, houve uma pequena melhoria na oferta das formações, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, que em decorrência desse trabalho, analisaram suas propostas e metas, mediante documentos, implantando assim, um novo sistema de formação que atendesse melhor os professores da educação de jovens e adultos, em um processo que exige um prazo maior.

Mesmo assim, diante de alguns depoimentos, concluímos que a maioria dos professores se sentem realizados pela oportunidade de realizar os cursos, como forma de estar em constante processo de aquisição de conhecimento, o que pode significar que a ação provida pela SME, pode ser um meio de promover uma satisfação profissional por parte de quem a busca, mas por outro lado, o investimento na formação pode não constituir num fator de valorização por parte do gestor público, pois não vêm como suficiente para proceder de forma que garanta o sucesso escolar dos alunos.

Ao final desse trabalho, observamos que a formação de professores, voltada para educação de jovens e adultos no município de Cortês-PE, é compreendida como um conjunto de ações educativas articuladas a determinantes que abre um vasto horizonte para a possibilidade de um ensino melhor. Além disso, os feedbacks com professores e alunos nos fez perceber no que erramos e no que avançamos, sobre estratégias motivacionais, indicando encaminhamentos para uma prática docente competente. Concluímos também, que observando com frequência professores e alunos, é visível que todos querem uma única razão para prosseguir; a de viver em comunicação aberta, livre, encorajando iniciativas e sendo flexível.

## Referências

Demo, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados. 2002.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes Fazenda. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: editora Paulus. 2003.

Freire. P. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

Ludke, Menga e André, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 2012.

Martins, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In Veiga, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 12. Ed. Campinas: Papirus. 2007.

Moura, Tânia Maria de Melo. "Formação de educadores de jovens e adultos: realidades, desafios, e perspectivas atuais". Práxis Educacional, Vol: 5 num 5 (2009): 45-72.

Moura, Maria da Glória Carvalho. "Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos". 317f. Tese Doutorado em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/4980/3060>

Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

Oliveira, Edna Castro de. Prefácio. In Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 7. Ed São Paulo: Paz e Terra. 1998.

Pimenta, S. G. e LIMA, M. do S. L. Estágio e docência. 3. Ed. São Paulo: Cortez. 2008.

Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

Thompson, Edward P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Vol: 1. Ed. Campinas: UNICAMP. 1998.

Veiga-Neto, A. Incluir para excluir. In. Larrosa, J. e Skliar, C. (orgs) Habitantes de Babel: política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

Vygotsky, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. 2. Ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

Zaballa, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.