

ARTIGO

Formação continuada com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos: uma experiência para ser compartilhada

Continuing training with teacher of literacy of young and adults:
an experience to be shared

Formación continua con los maestros de alfabetización de
jóvenes y adultos: una experiencia para ser compartida

Marli Pardo Legemann Oliveira

Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Brasil

Suzana Schwartz

Universidade Federal do Pampa – Brasil

Resumo

A formação continuada das professoras alfabetizadoras na educação de jovens e adultos enfocando a prática do docente dessa modalidade de ensino foi o tema que norteou esse projeto de intervenção elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação. A intervenção se justificou devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização no contexto em que foi desenvolvido o projeto. O objetivo geral foi o de construir coletivamente um espaço de formação continuada com as professoras alfabetizadoras da EJA, para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos. A constituição

desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula; o espaço de interlocução foi constituído, dele emergiu um planejamento flexível abrangendo estratégias para oportunizar que os alunos pensem sobre a leitura e a escrita, elaborando e testando hipóteses com base em seu conhecimento prévio. Na continuidade, pretendemos acompanhar as ações propostas no planejamento, analisando criticamente as estratégias didáticas desenvolvidas, articuladas com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Processos de ensino e de aprendizagem.

Abstract

The continued formation of the reading-writing teachers in young and adults education, emphasizing the docents' pedagogical practice for this teaching modality are the subjects that guided this intervention project performed during the Professional Masters in Education. This intervention was justified due to the high index of not learning, failing and evasion in the literacy learning groups. The main goal was to collectively build a continued formation space with the literacy teaching teachers of EJA, so that the literacy teaching practices could be socialized, analyzed and understood in the search for a methodological referential to teach reading and writing to all students. The constitution of the study group contributed to changes in the pedagogical approach used in the classes, the interlocution space was built and from it emerged a flexible planning comprehending strategies to allow the students to think about reading and writing, elaborating and testing hypothesis based on their previous knowledge. As a follow up, we intend to observe the actions proposed in the planning, critically examining the developed didactic strategies, articulated with the follow up of the students learning.

Keywords: Literacy. Teacher's formation. Teaching and learning process.

Resumen

La formación continua de los docentes alfabetizadores en la educación de los jóvenes y adultos (EJA) centrada en la práctica de enseñanza de este nivel educativo fue el tema que orientó este proyecto de intervención desarrollado bajo la Maestría Profesional en Educación. La intervención se justificó debido a los bajos niveles de aprendizaje, fracaso escolar y la caída en las clases de alfabetización en el contexto que se ha desarrollado el proyecto. El objetivo general fue construir colectivamente un espacio permanente de formación con los profesores alfabetizadores de la EJA a través de la socialización, el

análisis y la comprensión de las prácticas de alfabetización en la búsqueda de un marco metodológico para la enseñanza de la lectura y de la escritura de los estudiantes. La constitución de este grupo de estudio contribuyó para cambios en el enfoque pedagógico utilizado en las clases; posibilitó la construcción de un espacio de interacción y diálogo del cual resultó estrategias de planificación de cobertura flexibles creando oportunidades a los aprendices para pensar sobre la lectura y la escritura, desarrollando y experimentando hipótesis con base en sus conocimientos previos. En la continuidad del proyecto nuestra intención es monitorear las acciones propuestas en la planificación, analizando críticamente las estrategias de enseñanza desarrolladas en coordinación con el monitoreo de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: Alfabetización. Formación del profesorado. Procesos de enseñanza y aprendizaje.

Introdução

A formação continuada planejada especificamente para professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é rara de ser encontrada. Por esse motivo, e por julgar-se que para estes profissionais esse tipo de formação é necessário, na realização do Mestrado Profissional em Educação, o projeto de intervenção demandado para a conclusão do curso foi direcionado para esse tema, especificamente no que se refere à prática pedagógica alfabetizadora na educação de jovens e adultos e à formação de professores para essa modalidade de ensino.

Acreditando-se que formação continuada precisa partir do desejo e das demandas dos sujeitos participantes, as professoras dessa modalidade de ensino foram convidadas a constituir um espaço de compartilhamento no qual fosse possível analisar conjuntamente as intervenções didáticas que estavam sendo utilizadas por elas e o resultado que essas estavam tendo com os alunos.

Esse projeto foi, então, ambientado em uma escola municipal da rede pública da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e realizado a partir de uma abordagem qualitativa interventiva, que foi desenvolvida

através do planejamento e da implementação de interferências (mudanças, inovações) “destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam.” (DAMIANI, 2012, p.1).

Nessa escola existem quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas de E1, E2, E3 e E4. Nestas etapas iniciais de alfabetização, atuam quatro professoras alfabetizadoras, três professoras auxiliares para os alunos que apresentam deficiência, uma professora para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora da disciplina de Relações Humanas, um professor de Música, uma professora de Arte e uma professora de Educação Física. Dois coordenadores pedagógicos e um orientador educacional também acompanham essa modalidade.

A necessidade da realização da intervenção ficou evidenciada pelo elevado índice de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas. Ainda que não aprendessem, os alunos permaneciam na mesma etapa há anos, caracterizando uma situação que demandava estratégias de investigação para que se pudesse compreendê-la e nela intervir com o objetivo de modificá-la.

O projeto de intervenção foi constituído do planejamento, da execução e da avaliação de ações. Para encaminhar o atendimento aos objetivos do projeto, foi realizado um diagnóstico do contexto investigado, caracterizando a cidade e a escola, através de pesquisa documental. Utilizou-se também, como instrumentos metodológicos, a observação participante realizada nas salas de aula, descritas detalhadamente e sem inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, que foram gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

As informações foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (2003) e complementadas pela técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987). Para complementar essas informações, foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos baseadas em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) a fim de diagnosticar seu conhecimento prévio sobre a escrita.

Com base na descrição e análise de conteúdo das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, ficou evidenciado que a prática pedagógica dos professores investigados estava embasada em uma concepção empirista de ensino e de aprendizagem, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos e não favoreciam a interação em sala de aula.

A partir dessas informações e com a participação das professoras, foi elaborado um plano de ação, parte constitutiva da metodologia do projeto de intervenção, visando contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão, enfocando a prática pedagógica das alfabetizadoras. Esse plano foi direcionado para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de partilhar saberes, dúvidas, reflexão crítica e propostas de alternativas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Decidiu-se, então, constituir um grupo de estudos com o objetivo de construir coletivamente um espaço de formação continuada para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas desenvolvidas nas salas de aula, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

Foi possível perceber que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula, surgindo encaminhamentos sugeridos pela teoria estudada nos encontros, tais como: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a interação do grupo; realizaram leituras deleite diárias; desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados a leitura e a escrita; planejaram ações que promovessem a produção de pensamento; além de elaborarem atividades permanentes e sistemáticas que passassem a fazer parte da “rotina não rotineira” (FREIRE, 1998) do planejamento nos próximos semestres.

Tendo descrito o projeto de intervenção que foi desenvolvido, considera-se pertinente explicitar algumas concepções teóricas que o embasaram.

Conceito de alfabetização

O conceito de alfabetização vem sendo modificado historicamente a partir das diferentes concepções das teorias da educação sobre o ensinar e o aprender, as tendências pedagógicas na prática escolar e as organizações que auxiliam na definição de tais conceitos no âmbito educacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1958, definiu como analfabeto o sujeito que não consegue ler ou escrever algo considerado simples. Quanto às habilidades de leitura, escrita e realização de operações matemáticas, a Unesco especifica quatro níveis de classificação: analfabeto, rudimentar, básico e pleno.

Os níveis de alfabetismo funcional no Brasil são analisados pelo Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional (INAF). É o INAF também o responsável por oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros situados na faixa etária dos 15 aos 64 anos, cujos índices não são os esperados e não vem revelando significativas modificações na última década, sinalizando para necessidade de intervenções nessa área.

Segundo Paulo Freire (1979), a alfabetização é um ato criador, é muito mais que o domínio das técnicas mecânicas em termos de ler e escrever, é o ter consciência do uso destas técnicas, é comunicar-se graficamente: uma atitude de criação e recriação. Assim, “o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever” (FREIRE, 1979, p. 71). Freire considerava também que a leitura do mundo precede a da palavra, que a alfabetização acontece de dentro para fora, pelo aprendiz, com a mediação do educador.

O ideal freireano, assumidamente político, contribuiu para compreendermos a educação como um ato coletivo e que a leitura e a escrita deveriam ter um caráter crítico que levasse em conta o contexto político, social e individual dos educandos. Tal ideal explicita o papel do educador frente ao educando:

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2011, p. 28).

Desde Freire, portanto, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação mais democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais excluídos. No entanto, ainda temos muito que avançar no que diz respeito aos nossos índices educacionais.

Outras referências trouxeram diferentes compreensões para a área. Destaca-se as contribuições das pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais consideram, assim como Freire, que o aprendizado da linguagem escrita demanda a apropriação das suas funções sociais. As autoras não apresentam um método pedagógico que deveria ser seguido pelos professores para alfabetizarem seus alunos, mas trazem uma proposta teórica sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever.

Suzana Schwartz (2012, p. 59), salienta que “alfabetização é o que torna a pessoa capaz de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar”, também relaciona as questões referentes à leitura e à escrita com as demandas da vida moderna e do prazer em ler, percebendo ainda que a educação de jovens e adultos precisa conscientizar o aluno sobre a importância da alfabetização.

As concepções teóricas que embasaram o projeto

Ao proceder à revisão da literatura sobre esse tema, foi possível perceber que diferentes concepções originaram práticas pedagógicas diversas. Para Maria da Graça Mizukami (1986), as abordagens que mais influenciam a prática dos professores são a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. A análise de cada abordagem foi realizada a partir de pressupostos sobre o sujeito, o mundo, a educação, a escola, a metodologia e a avaliação.

Em relação aos métodos de alfabetização, autoras como Emilia Ferreiro (2013), Eveline Charmeux (2000) e Marlene Carvalho (2005) afirmam que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não são questões de método, mas sim de intervenção do professor. Depende, portanto, se a intervenção do professor vai ou não ao encontro das hipóteses já construídas pelos alunos e de como essa intervenção é adequada ou não para produzir conhecimento.

Na concepção empirista, o conhecimento é considerado como algo fora do sujeito, que seria vazio em sua origem e preenchido pelas experiências que tem com o mundo. A essa concepção de educação Paulo Freire (1987) denomina “educação bancária”.

A teoria empirista historicamente vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e como ele aprende. Na prática pedagógica embasada nas noções do empirismo, tem-se a ideia de que o aluno precisa memorizar, fixar informações e acumulá-las. Esse tipo de concepção supõe acumulação, sendo as cartilhas o reflexo da concepção empirista.

Esse processo de ensino é caracterizado pela cópia, pelo ditado, pela memorização, sempre na utilização da memória de curto prazo. Telma Weisz e Ana Sanchez (2009) afirmam que, nessa concepção, “a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização”. Weisz e Sanchez (2009) percebem que, na prática do

professor, sempre há um conjunto de ideias que a orienta, mesmo quando o professor não tem ideia de qual teoria ou concepção está relacionada à tarefa educativa.

Já a concepção construtivista não corresponde a um método de alfabetização, mas sim a uma proposta, considerada como conjunto de estratégias didáticas baseadas em concepções coerentes de ensino, aprendizagem, alfabetização, sujeito e mundo. A diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem no processo que o sujeito realiza (FERREIRO, 1990).

O construtivismo sugere que se aprende na interação, verbalizando diferentes hipóteses, oportunizando a produção ativa de pensamentos sobre o conteúdo que se quer que o aluno aprenda, investe na pesquisa em grupo, no estímulo a dúvida e no desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos, deixando de enfatizar a memorização sem significado para o aluno. Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, acredita-se, nessa abordagem, que é lendo que se aprende a ler, escrevendo que se aprende a escrever, pensando, elaborando hipóteses que quando percebem incompletas necessitam de outras mais elaboradas.

Nesse contexto, explicitadas as concepções de alfabetização, de prática pedagógica, de ensino e de aprendizagem que embasaram esse projeto, prossegue-se com a abordagem dos pressupostos do planejamento.

Pressupostos do planejamento

Na primeira fase do projeto de intervenção, foram utilizados como instrumentos metodológicos para realizar o diagnóstico do contexto de inserção a observação participante nas salas de aula das turmas investigadas, descritas detalhadamente, sem inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, gravadas e posteriormente transcritas. As informações

coletadas foram analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Moraes (2003).

Com a preocupação de validar fidedignamente as informações coletadas com rigor metodológico, como forma de conferir confiabilidade e credibilidade ao trabalho desenvolvido, utilizou-se, além dos passos descritos por Moraes (2003), a técnica de triangulação, proposta por Augusto Triviños (1987) como complementar a de Análise de Conteúdo, que permite a utilização de diversos métodos, fontes de coleta de informações, métodos de análise dos dados e interpretação do pesquisador. Para Triviños (1987), a triangulação ameniza os problemas relacionados com a credibilidade das pesquisas qualitativas.

Essas estratégias metodológicas possibilitaram identificar no diagnóstico inicial, que a prática das professoras investigadas estava embasada em uma concepção de ensino que, em muitas ações parecia ser empirista, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos, nem a interação com o grupo. Como exemplo de estratégia, as professoras apresentavam o alfabeto e solicitavam que os alunos repetissem oralmente e várias vezes as letras e as sílabas. Além desse indício, percebeu-se que o espaço físico estava organizado em filas, um aluno sentado atrás do outro, mesmo sendo em média seis alunos por sala, o que não favorecia a interação.

Da análise do conteúdo das informações coletadas para o diagnóstico inicial do projeto, emergiram três categorias: concepções e processos de ensino e de aprendizagem, planejamento didático e intervenção didática.

Definiu-se como um dos objetivos específicos o de contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão na EJA, pois, como reflete Pedro Demo, “o aluno aprende melhor com professor que também aprende e professor que não estuda não tem aula para dar” (DEMO, 2012, p. 32); investindo no professor, visava-se beneficiar os alunos também.

O plano de ação desenvolvido

O projeto foi desencadeado em uma reunião pedagógica, na qual estavam presentes os dois coordenadores pedagógicos, as professoras auxiliares, a professora do AEE e as professoras alfabetizadoras. Foi apresentada a proposta do projeto de intervenção a ser desenvolvido na instituição, explicando que este precisaria partir de uma demanda coletiva, com a participação por adesão dos responsáveis pela aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Através de um diagnóstico do contexto, compreendeu-se a necessidade de uma intervenção nesta modalidade da escola.

Após a apresentação do diagnóstico e das intenções do projeto, foi sugerido pelo grupo participante da reunião que fosse constituído um espaço de formação continuada específico para as professoras alfabetizadoras da EJA, um fórum de discussão permanente de reflexão e de estudo, no sentido de oportunizar a revisão das práticas, dos pressupostos teórico-práticos que norteavam a ação docente alfabetizadora e de partilhar as experiências pedagógicas problematizando o cotidiano escolar vivido por elas, privilegiando uma interação participativa entre os membros desse grupo.

António Nóvoa (1999, p. 16), justificando este tipo de proposta, afirma que na educação “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas”. Pela sua natureza, tal espaço foi denominado “Encontro de Estudos”. Nessa perspectiva coletiva de reflexão da prática pedagógica, o trabalho ocorreu em parceria, envolvendo os sujeitos que faziam parte do processo educativo da EJA, apontando para uma alternativa de mudança.

Nesse sentido, a criação do plano de ação foi direcionada para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de compartilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas de solução de problemas encontrados no cotidiano.

Inicialmente, foi proposto que o grupo se encontrasse uma vez por mês, mas após quatro encontros as participantes perceberam a necessidade de adequar a periodicidade para encontros quinzenais. Para esses momentos, planejamos a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos, solicitando que as participantes construíssem relações com as práticas desenvolvidas por elas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada.

Para embasar os encontros, as professoras alfabetizadoras receberam de presente o livro autografado **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática** (2012), da professora Suzana Schwartz.

A proposta para o grupo foi de que os capítulos do livro fossem sorteados entre as professoras e socializados em formato de seminários coordenados por elas. A intenção era que as professoras lessem o livro indicado, realizassem o seminário, incorporassem e compreendessem o texto da autora e se tornassem sujeitos da própria leitura, como nos dizeres de Freire:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 1996, p. 27).

O projeto foi constituído de dez encontros coordenados pela pesquisadora e pelas professoras participantes de modo alternado. Um dos produtos resultantes dos encontros iniciais foi a constituição de um “grupo” no *Facebook*, uma página na *internet* acessada apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si e com a autora do livro. Nesse espaço foram socializadas sugestões de atividades para as aulas, opiniões sobre os encontros e outros materiais como vídeos, textos e entrevistas sugeridos pelas professoras como complementares à sua formação.

Com o desafio de construir uma mudança de olhar do grupo, mas acreditando que transformar a realidade era possível, que “ensinar

exige a convicção que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), foi conduzida a construção dos encontros de estudos com as professoras.

No primeiro encontro planejamos o que iríamos fazer, para que, porque e como, seguindo os passos de um contrato pedagógico, cujo conceito seria abordado no livro proposto para o fórum.

Em todos os planejamentos era apresentado o contrato pedagógico, contendo o objetivo geral do encontro, os objetivos específicos, uma sugestão de metodologia, a merenda pedagógica, a lista de presença das professoras participantes e como procederíamos à avaliação sistematizada do encontro. Esse planejamento foi considerando, assim, a necessidade de privilegiar tanto as partes como o todo para o desenvolvimento das ações (MORIN, 2011).

Nesse sentido, os encontros foram planejados em quatro partes que compunham a rotina não rotineira (FREIRE, 1998), a saber: a construção do contrato pedagógico; a apresentação e a discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário, objetivando a articulação com as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e prática; a merenda pedagógica e, como fechamento, a elaboração de um texto pelas professoras, pontuando e avaliando as aprendizagens construídas.

O modo como foram estruturados os planejamentos foi baseado no pressuposto que cada aula (ou encontro de formação) é única (FREIRE, 1998) e por isso precisa ser planejada de maneira que o coordenador e/ou professor saiba aonde quer chegar, que aprendizagens pretende alcançar, qual o significado dessas aprendizagens para aqueles sujeitos e como será desenvolvido.

O contrato pedagógico objetivava construir acordos e explicitar detalhes do funcionamento daquele encontro. Essa é uma estratégia para esclarecer questões que geralmente ficam implícitas tanto nos encontros de formação como nas aulas, e que muitas vezes podem atrapalhar a qualidade das interações neles desenvolvidas se não forem explicitadas e, quando necessário, negociadas. Acredita-se que, se os sujeitos tiverem

clareza de como será dividido o tempo do encontro e quais são seus objetivos específicos, oferecendo espaço para que manifestem sua concordância ou não e que sugiram alterações, essas estratégias podem contribuir para o grupo ir consolidando-se e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações. Nos dizeres de Schwartz (2012, p. 130): “o contrato pedagógico, dependendo de como é direcionado, oportuniza que os sujeitos falem, participem, sugiram, explicitem as suas expectativas, seus medos”.

A merenda pedagógica foi pensada para a constituição do grupo a partir da mesma perspectiva apresentada por Madalena Freire (1992) sobre a importância da comida como elemento socializador, de partilha e facilitador nessa constituição.

O objetivo da lista de chamada, que precisava ser assinada por todos os presentes, era de atender a demanda de acompanhar a frequência das professoras que estavam participando dos encontros, considerando a necessidade de compra de materiais e também para as análises do projeto que precisavam ser sistematizadas. Esta necessidade foi orientada também pelas reflexões de Morin (2003, p. 23), ao dissertar sobre a “serendipidade”, que significa: “arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história”.

Neste sentido, no planejamento, procurou-se pensar em detalhes referentes à sua execução, às estratégias de avaliação e ao monitoramento dos encontros, com o objetivo de contemplar a maior parte de detalhes possíveis, não desperdiçar nenhum indício ao longo da realização das ações, para poder relatar sua história de modo fidedigno.

As avaliações precisavam ser entregues pelos participantes para que fosse possível acompanhar as críticas, sugestões e reflexões produzidas e analisá-las na continuidade do projeto. A solicitação da avaliação de cada encontro, além de servir para monitorar o projeto, vai ao encontro da afirmação de Freire (1996), quando este reflete que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a

prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando-se crítica” (FREIRE, 1996, p.39). Para Feire, a prática docente crítica envolve o movimento entre o fazer e o pensar sobre esse fazer, pois a prática espontânea desencadeia um saber ingênuo, o qual carece de rigorosidade metodológica.

Em relação à avaliação dos encontros, essa estava embasada na análise sistemática das ações desenvolvidas, articulada com os resultados esperados e com os objetivos específicos de cada uma delas, pois projetos educacionais, por serem direcionados para contribuir na formação, necessitam de cuidados específicos para identificar, monitorar e avaliar os resultados ou efeitos (MOURA; BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, na expectativa de avaliar metodicamente cada encontro, foi elaborado um instrumento que era adequado aos objetivos da formação, preenchido pelas participantes. Foi utilizado também um diário de campo, material que teve seu conteúdo analisado com base em Moraes (2003).

Uma das professoras alfabetizadoras¹ avaliou que:

[...] durante o encontro de hoje foi possível perceber que todos buscam o crescimento e o aprimoramento de modo a favorecer o nosso aluno. Os debates e as discussões fizeram com que cada um presente nesta noite colocasse as suas angústias buscando soluções para os problemas encontrados durante o dia a dia na sala de aula. (Professora B2).

Essa professora percebeu que o grupo parece ter um objetivo comum, ou seja, o aluno e suas aprendizagens. Neste sentido, Demo (2008) afirma que para atender o aluno é preciso perceber o todo. Segundo este pesquisador, “a aprendizagem deve ser situada, no sentido de acontecer concretamente na vida de cada aluno, de tal sorte que ele se sinta parte e autor. Sobretudo, é crucial para o aluno perceber que é o centro da dinâmica da aprendizagem” (DEMO, 2008, p. 91).

¹ Tendo em vista o direito à privacidade assegurado aos sujeitos envolvidos com esta pesquisa, foram adotados codinomes, tais como B2, A1, entre outros.

Outra professora destacou que “a troca de conhecimentos foi crucial para o aproveitamento do seminário. Unir a teoria à prática foi fundamental para que as trocas fossem muito produtivas” (Professora A2).

Refletindo sobre a articulação da teoria e da prática nos espaços de formação continuada, Nóvoa (1999, p. 18) considera que “o que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor”. Concorda-se com Nóvoa em relação à constituição desse espaço como agente de mudança, a formação/reflexão originada no próprio grupo, no seu espaço de atuação, do seu contexto, falando dos sujeitos que fazem parte daquela realidade, discutindo as questões que acontecem nos seus cotidianos.

Ainda nesse sentido, acredita-se que as contribuições de Francisco Imbernón (2000) agreguem sentido à proposta de um contexto no qual os professores produzam seu próprio conhecimento, entre os pares, na descoberta, na organização e na construção da própria teoria, em busca de um referencial teórico que dê conta das demandas e do espaço educativo na EJA, afirmando que “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” (IMBERNÓN, 2000, p. 51).

No terceiro encontro, a professora A4 destacou que:

O encontro foi muito significativo, pude perceber a falta que faz o estudo contínuo sobre as teorias da aprendizagem. Conversamos muito sobre o saber docente e sobre como o professor deve proceder diante desta demanda de alunos de EJA, a importância de um olhar diferenciado para os alunos. (Professora A4).

A professora sinaliza que compreendeu a necessidade de conhecer as teorias relacionadas à aprendizagem para dar conta da complexidade da demanda e da diversidade de alunos que hoje chegam a educação dos jovens e adultos, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebe nos espaços da sala de aula.

Outra professora escreveu na avaliação que “o encontro foi muito proveitoso. As ideias foram discutidas em grupo. Frente às discussões propostas, fiz uma reflexão da minha prática em sala de aula” (Professora A3). Pela escrita dessa professora, considerar-se que o encontro contribuiu no processo de reconstrução de sua prática.

Até esses encontros, foi possível perceber que as concepções, os referenciais e as compreensões em relação às práticas educativas do grupo de professoras encaminhavam-se para ações mais reflexivas e aprofundadas, ainda que as avaliações escritas entregues por elas estivessem, em termos gerais, muito vagas. Somente a partir do quarto encontro, percebeu-se uma mudança também na qualidade da escrita das professoras, pois o movimento em direção à escrita faz com que os sujeitos necessitem refletir sobre seu próprio pensamento (CARLINO, 2006), e também a organizá-lo para colocar no papel.

No quinto encontro, uma professora avaliou que:

Durante o encontro de hoje vários assuntos foram debatidos como: perfil dos analfabetos, quem é o professor alfabetizador, o que este profissional deve fazer para atingir suas metas e o seu olhar perante tudo isso. Ficou o gosto de “querer mais”, desenvolver estratégias e aplicá-las para verificar seus resultados perante nossos alunos. (Professora B2).

A avaliação dessa professora encaminhou para o desejo de aliar o que foi estudado, as teorias, com a prática que ela vai desenvolver com os alunos na sala de aula, com a vontade de testar se as teorias estudadas funcionam com os alunos “reais” nos seus contextos de atuação. As ideias apresentadas por Rubem Alves (2007) agregam sentido à escrita da professora quando este afirma que

[...] nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim. (ALVES, 2007, p. 26).

Através de algumas avaliações das professoras sobre os encontros, foi possível monitorar o processo que estava sendo vivenciado. Como, por exemplo, a avaliação da professora B1, a qual afirmou que: “[...] esta discussão foi muito proveitosa e prática, pois foi mostrado como fazer um diagnóstico para começar um trabalho com qualidade na alfabetização. Foi mostrado que é um trabalho imprescindível a ser realizado na EJA.” (Professora B1).

Sobre a construção desse conhecimento da professora, Ferreira e Teberosky (1999, p.29) afirmam que o sujeito “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo”.

Outra professora percebeu que “o encontro foi muito interessante. Discutimos sobre as invariantes e o diagnóstico que vamos fazer na nossa sala de aula. Analisamos algumas produções da turma da colega E2. Tivemos oportunidade de ver na prática, ações possíveis de fazer em nossa sala” (Professora A3). Ao encontro da avaliação dessa professora está a afirmação de Maurice Tardif (2012, p. 20): “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Para exemplificar, apresenta-se a avaliação da professora A3, que sintetizou o encontro daquela noite afirmando: “foi muito proveitoso o encontro de hoje, analisamos a produção de nossas turmas da EJA. Fiquei surpresa com o progresso dos meus alunos. Tenho tentado ao máximo, levar para minha prática pedagógica, as conclusões dos nossos encontros” (Professora A3). A professora parece ter significado a necessidade de apropriar-se do conhecimento prévio de seus alunos, inclusive ela ficou surpresa com o progresso, pois parece que não sabia quais as aprendizagens que seus alunos haviam construído até então, além de tentar vivenciar na prática todas as aprendizagens construídas no grupo, tornando assim o seu fazer mais reflexivo e aproximando-o das teorias estudadas.

Esther Grossi (1992), ao referir-se ao processo de formação dos professores, percebe que este tem o mesmo suporte teórico que a aprendizagem dos alunos. Isto é, “o da continuidade perene da atividade de aprender, para os humanos. O ser humano é marcado por essa necessidade essencial de construir a sua compreensão da realidade e a sua forma de atuação nela.” (GROSSI, 1992, p. 69).

A professora A4 escreveu:

[...] os invariantes didáticos foram muito significativos para o desenvolvimento e aprimoramento da minha prática pedagógica. Com as colocações e leitura destes capítulos percebi que já estamos usando algumas práticas mencionadas pela autora. É muito bom ver que estas reuniões estão sendo significativas a ponto de me fazer rever e atentar mais para o planejamento das aulas. (Professora A4).

Essa professora parece que já desenvolvia em sua prática algumas das sugestões trazidas pelo livro, mas o fato de encontrar estes aspectos sugeridos na leitura, a fez sentir-se mais segura, mais amparada no que vem fazendo. Além disso, ela percebe que rever algumas questões referentes ao planejamento está contribuindo para que ela o ressignifique.

A professora AA1 escreveu que:

O trabalho desenvolvido no dia de hoje foi bastante positivo por poder perceber algumas transformações na sala de aula como a aproximação dos alunos e professores com a prática em semicírculos e círculos. Também se percebe como positivo o que a autora coloca sobre a sala de aula e o que agora está acontecendo em nossas aulas como: leitura em voz alta, leitura silenciosa, produção coletiva e jogos. (Professora AA1).

Essa professora também indicou, através da avaliação, como as implicações das abordagens estudadas no referencial teórico dos encontros estão influenciando e modificando os seus espaços de atuação. Para Mariana Miras (2006, p. 68), “a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada”. Nesse sentido,

as professoras estavam reconstruindo, ressignificando e qualificando suas aprendizagens.

A avaliação da professora B2 encaminhou para a síntese das aprendizagens daquele encontro:

Através deste encontro foi possível perceber o quanto é importante iniciar uma aula motivada, instigando e buscando o aluno para si através de assuntos de seu interesse. Ativar a curiosidade do grupo e fazer com que participem deixando sempre ‘algo para depois’ faz com que este aluno queira vir a aula e busque o significado da aprendizagem para si. (Professora B2).

Nos recortes das avaliações realizados, destaca-se também como importante o enfoque dado pelas professoras à necessidade de unir a teoria e a prática, a questão da formação pedagógica como responsável pelo crescimento teórico/metodológico na construção de profissionais reflexivos, além de terem incorporado nas escritas o conhecimento construído por elas.

Conclusões parciais

Esse estudo teve como objetivo geral construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

As participantes revisitaram conceitos, mudaram concepções, repensaram “verdades” e articularam a prática alfabetizadora com o referencial teórico estudado. Aliaram, dessa forma, teoria e prática durante o trajeto, na tríade ação, reflexão e qualificação para continuar agindo.

Foi possível ir percebendo ao longo do estudo e da interação como grupo, que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a

interação do grupo, realizaram leituras deleite diárias, desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à alfabetização, planejaram ações que privilegiavam e oportunizavam a produção de pensamento sobre a escrita e a leitura, além de construir atividades permanentes e sistemáticas que fizessem parte de uma rotina não rotineira do planejamento nos próximos semestres.

No último encontro, que havia sido pensado para que elas estruturassem o planejamento para o próximo ano com base no conhecimento produzido ao longo dos encontros de formação, as professoras mostraram, ao elaborar esse instrumento didático, que tinham avançado em suas hipóteses em relação a como os alunos aprendem a ler e a escrever e também sobre como é possível ensiná-los.

Ao final do transcurso acredita-se que a escola, enquanto instituição social e a partir da sua interação com a realidade concreta dos sujeitos, faz ponte entre os conhecimentos teóricos e os problemas práticos que enfrentam os professores. Ela também é responsável por desencadear ações que contribuem para que os conhecimentos necessários ao professor, tais como os facilitados pelas formações continuadas no processo do trabalho escolar possam ser acessados, planejados e inseridos no calendário escolar.

Mesmo acreditando que a formação profissional refere-se à construção pessoal, que ocorre de uma maneira singular já que cada professor (re)aprende, ressignifica e reage de maneira diferente frente ao que vivenciou no decorrer de sua trajetória, ainda assim, a formação continuada em serviço é alternativa viável porque rompe com formatos generalizantes que não dizem respeito a contextos específicos, muitas vezes sem significado para determinadas comunidades escolares, e, além disso, podem contribuir nas modificações do fazer pedagógico de uma instituição.

Como encaminhamento futuro, o grupo combinou de manter os encontros com periodicidade mensal, analisando criticamente as estratégias didáticas desenvolvidas, articuladas com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica da Argentina, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMIANI, Magda F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: **Anais... XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do analfabetismo**: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escola e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Madalena. **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. Publicações do Espaço Pedagógico, Cadernos de Reflexões. São Paulo: 1998, p. 43-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 69-75.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. Trad. Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 2006. p.55-77.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru: UNESP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2011.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Ms. Marli Pardo Legemann Oliveira

Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Cultura escolar, Práticas pedagógicas e
Formação de professores (UNIPAMPA)
E-mail: marlilegemann@gmail.com

Dr^a Suzana Schwartz

Universidade Federal do Pampa – Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação
de Professores (UNIPAMPA) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
(PUCRS)
E-mail: suzana@jsexport.com

Recebido em: 31 de agosto de 2015

Aprovado em: 07 de setembro de 2015