

Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos

Mariglei Severo Maraschin*
Cláudia Ribeiro Bellochio**

Resumo

Este artigo apresenta uma investigação-ação vivenciada pela pesquisadora e um grupo de professores da EJA (anos iniciais) do sistema público estadual de Santa Maria. A pesquisa buscou, na perspectiva da investigação-ação, a contribuição de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional desses professores. O grupo de estudo foi constituído de professores atuantes em EJA que se dispuseram a aprender colaborativamente e a compartilhar saberes e experiências, promovendo uma reflexão crítica, assentada em referenciais teóricos, sobre a sua prática. Fundamentado na investigação-ação, o grupo de professores reunia-se quinzenalmente para planejar e realizar ações. Através da reflexão, momento em que eram construídas problematizações pontuais sobre o trabalho realizado, foi possível produzir conhecimentos acerca da formação de professores e da educação de jovens e adultos. O grupo colaborativo impulsionou o desenvolvimento profissional das professoras, que relataram ter assumido novas posturas como: ruptura com antigas práticas, desenvolvimento pessoal, crença na possibilidade da mudança, construção coletiva de novos conhecimentos, produção de um trabalho inovador, compromisso de estudar e coragem para a divulgação de seus trabalhos pedagógicos em EJA.

Palavras-chave: Formação do Professor. Educação de Jovens e Adultos. Investigação-Ação.

Sharing works in the teacher's preparation of the young and adult education

Abstract

This article presents an action-research lived by the researcher and a group of teachers from YAE (initial years) from the Public State System of Santa Maria. The research sought, from the viewpoint of the action-research, the contribution of helpful works to the professional development of these teachers. The study group was consisted of active teachers from YAE, which they put themselves up to learn collaboratively and share knowledge and experiences, promoting a critical reflection built on theoretical references, about their practice. Based on the action-research, the group of teachers gathered twice a month to plan and put it into action. Through reflection, moment in which were built problematical issues about the work put into action, it was possible to produce knowledge concerning the preparation of teachers and about young and adult education. The voluntary group motivated the professional development of the teachers which had reported that they had been undertaking new attitudes as: a split in the old-fashioned way of teaching, personal development, the belief in the possibility of a change, the up bringing of new knowledge, the creation of an innovator work, a study commitment and courage to spread new pedagogical work in YAE.

Keywords: Teacher's Preparation. Young and Adult Education. Action-Research.

* Professora do sistema público estadual e particular, Mestre em Educação/ PPGE – UFSM

** Profa. Dra. do Dept. de Metodologia do Ensino, orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UFSM.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é uma modalidade de ensino que vem ocupando seu espaço na dinâmica dos processos educativos, seja na área da pesquisa, seja na das práticas educativas. Historicamente, no Brasil, foi encarada como apêndice de programas e campanhas de governo, mas atualmente exige uma discussão mais ampla. O aluno jovem-adulto está procurando a escola e o professor está “convidado” a preparar-se para receber este aluno.

Dessa forma, a formação do profissional que atua na EJA merece um olhar especial, já que, diferentemente das outras modalidades de ensino, não vem tendo uma formação acadêmica específica. É muito recente a criação de cursos de Pedagogia com ênfase na EJA ou que ofereçam disciplinas que contemplem discussões sobre o ensino e a aprendizagem do aluno jovem e do aluno adulto.

Para atender a formação desse profissional, acreditamos em uma formação continuada que possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade.

Encontramos, então, na investigação-ação, uma maneira de vivenciar a formação continuada, preocupada com as transformações da sociedade e do ensino e a possibilidade do professor, em conjunto com outros colegas, transformar e melhorar suas práticas educativas.

Assim, acompanhando colegas atuantes no ensino público¹, buscamos construir reflexões sobre o tripé educativo: educação de jovens e adultos, formação de professores e a investigação-ação como possibilidade de desenvolvimento dos professores da EJA.

Educação de jovens e adultos

A EJA² traz consigo enormes desafios educacionais. Dentre esses, o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade, a recuperação da dívida social com os alunos analfabetos e o reconhecimento da preparação do profissional que atua nessa modalidade de ensino.

No Brasil, a LDB 9.394/96 resgata pontos importantes que estimulam a elaboração de propostas que objetivam a promoção de igualdade para acesso e permanência do aluno na escola, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extra-escolar e as relações entre educação, trabalho e práticas sociais. Observa-se, nessa Lei, um maior compromisso do setor público por considerar a EJA uma modalidade de ensino. Verifica-se também maior clareza em relação aos objetivos e princípios, destinando o ensino de jovens e

Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos

adultos aos que não tiveram acesso na idade própria ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental e Médio.

Sabe-se, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos é muito importante para o desenvolvimento geral da sociedade.

Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque, em verdade, eles já estão atuando como educandos, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se expressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica. (VIEIRA PINTO 2003, p. 81)

Portanto, a cada ano, verifica-se a crescente procura dos jovens e adultos pela escola. Os trabalhadores sentem-se desafiados a buscar melhor qualificação para o trabalho, no sentido de incorporar uma quantidade maior de conhecimentos decorrentes da educação mais formal. No entanto, se atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, a quantidade de conhecimentos acumulados, bem como o seu conteúdo, é maior que no passado, buscar esses conhecimentos torna-se uma exigência do mercado, porém, é importante que a EJA não sirva somente ao mercado, como exigência econômica, mas seja capaz de reconhecer o direito e o dever à educação de todos os cidadãos.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, reconhece a EJA como uma:

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. (BRASIL, PARECER Nº 11/00, CNE)

A EJA, portanto, tem se constituído como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa o limite da escolarização. Abrange processos formativos

diversos, que visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, ética, cidadã até outras dimensões que não se restringem ao espaço escolar. Porém, no que se refere à alfabetização, o que ainda vemos no Brasil como políticas públicas são programas³ e campanhas de curta duração com práticas centradas na decodificação do sistema alfabético.

Formação de Professores na EJA

A EJA, olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato explica-se por não exigir formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Assim, parece que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é docente de EJA. E, muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina, ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas, o ensino na EJA.

Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características específicas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático.

Para que o profissional esteja preparado para pensar e enfrentar essas situações, a busca por formação deve, ou deveria ser, inerente à prática deste, um processo constituinte de desenvolvimento e estruturação profissional. No entanto, esta busca, muitas vezes, não faz parte do cotidiano dos professores e não é incentivada pelas instituições formadoras, nem pelas instituições empregadoras.

A Agenda para o Futuro, aprovada pela V CONFITEA⁴, traz o compromisso dos países em melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos. Porém, no Brasil, as estatísticas mostram o contrário (INEP, 2000):

Dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo complementada em programas continuados de formação em serviço.

Nesse sentido, pensar sobre a formação de professores, e mais especificamente aqui, de EJA, é essencial, pois, no momento que tivermos mais professores habilitados para a escolarização de jovens e adultos, mais

potencialidade a escola terá de participar de processos de mudança. Sabe-se que a formação de professores para atuar com alunos jovens e adultos é recente. Poucos cursos estão criando habilitações ou inserindo disciplinas⁵ para tratar sobre o ensino de jovens e adultos, ou ainda programas de pós-graduação em nível de especialização com trabalhos produzidos nessa modalidade. Segundo o INEP, em 2003, apenas 23 dos 1320 cursos de Pedagogia no país ofereciam habilitação em EJA. Assim, percebe-se que o educador da EJA adquire seus saberes na prática e na formação continuada, pois, dificilmente, na formação inicial ele teve oportunidades de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno adulto.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII está posto que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Devido a este panorama – de um lado a necessidade de formação dos professores atuantes e de outro a legislação contemplando como deve ser o processo formativo dos educadores da EJA - emerge a elaboração de estratégias de formação que dêem conta de todos os profissionais do ensino que não tiveram esta oportunidade na sua formação inicial e nem estão tendo na formação continuada. Pois “a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão” (rodapé 64 do Parecer CNE/CEB 11/2000).

Nesse sentido, as instituições formadoras dos professores e as escolas precisam assumir o compromisso pela formação e atualização do profissional da EJA. Todas as licenciaturas e habilitações ligadas ao ensino não podem deixar de considerar a realidade da EJA (ibid).

Portanto, verifica-se a relevância de pensar sobre a educação de jovens e adultos, no contexto da formação geral do professor devido à urgência de construção de saberes para o profissional que age nessa forma de ensino. Da mesma forma, torna-se fundamental a realização de pesquisas na área. Não uma pesquisa sobre o ensino e sobre os professores, mas uma pesquisa para o ensino e com os educadores, tendo estes como colaboradores e como co-

pesquisadores. O educador precisa ocupar o papel de ator da própria ação e o de autor do próprio discurso (TARDIF, 2002).

Assim, a formação dos docentes precisa estar como prioridade nos projetos da EJA, envolvendo os professores em processos de mudança e de desenvolvimento curricular. E, principalmente, para àqueles que já estão em ação profissional, levá-los à reflexão sobre suas práticas, crenças e possibilidades de mudança.

A formação continuada como desenvolvimento profissional na EJA

A formação continuada pode constituir-se como um fundamento teórico em ação, uma proposta investigativa cujo processo implica melhorar e mudar o trabalho docente, promovendo a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos, transformando, de fato, as relações cotidianas entre os professores, alunos e sociedade (MARASCHIN, 2006). O desenvolvimento de projetos de formação continuada na escola é uma tentativa de emancipação das pessoas, onde estas se sintam livres e menos dependentes, assumindo um projeto de vida e escola que possam aprender, conviver e viverem melhor.

Na experiência de formação que vivenciamos, percebemos que utilizar o embasamento da investigação-ação ajudou a propor uma intervenção na realidade e a vivenciar uma formação continuada que acredita no desenvolvimento profissional dos professores.

Pérez Gómez (1997) ressalta que a investigação-ação requer a participação de grupos, integrando o processo de indagação e diálogo dos participantes. O mesmo autor, na introdução do livro "A investigação-ação na educação" de John Elliott (1997) escreve que a investigação-ação:

É um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes: ao requerer um processo de reflexão cooperativa mais que privada; ao focar a análise do conjunto de meios e fins na prática; ao propor a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no projeto; desenvolvimento e evolução das estratégias de mudança; ao planejar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não somente como marco de atuação, mas como importante fator indutor de comportamentos e idéias, ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientação a facilitar a compreensão. (p. 18)

Portanto, passaremos a relatar como foi possível utilizar pressupostos da investigação-ação na formação continuada de um grupo de professores da

EJA do sistema público estadual de Santa Maria e quais foram às contribuições deste trabalho cooperativo no desenvolvimento profissional dos professores da EJA.

A investigação-ação pode tornar realidade o desenvolvimento profissional dos professores, através de experiências de formação continuada, pois é uma das formas de trabalho na e para a formação dos professores. (CARR, 1997; ELLIOTT, 1996, 1997; STENHOUSE, 1991, 1996) A investigação-ação promove o questionamento na e para a ação do professor, o pensar sempre na ação com o objetivo de desenvolver e melhorar as práticas educativas em curso. Relaciona a ação individual e a do grupo, assumindo uma dimensão coletiva no próprio espaço de trabalho, buscando melhorar o seu fazer educativo e a sua compreensão dessas práticas.

Nesse sentido, pensar a formação dos professores implica perceber a possibilidade de torná-los investigadores de suas próprias práticas. (STENHOUSE, 1991) E, a investigação-ação torna-se esta possibilidade de constituir, no espaço escolar, comunidades de investigadores ativo-críticos que visam a melhora da educação, através de um processo de reflexão colaborativa: “[...] é um processo concreto e prático que ajuda as pessoas implicadas a elaborar uma crítica da escolarização, a dar forma a perspectivas educativas e a melhorar a educação nas escolas”. (KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p. 37)

Os professores, por meio da investigação-ação, são convidados a produzir conhecimentos profissionais constantemente, diferentemente de agirem apenas como meros usuários de conhecimentos. E, a investigação-ação ao desenvolver profissionalmente os docentes, ao produzir idéias que conectam os problemas de ensino e aprendizagem com as questões da política institucional e social, torna-se assim, um meio não somente de desenvolvimento profissional, mas de desenvolvimento das escolas enquanto instituições e de maneira mais geral do sistema educativo. (ELLIOTT, 1997)

Quando se investe no desenvolvimento profissional, a partir da investigação-ação, o professor tem a oportunidade de explorar a sua prática educativa através da reflexão e da identificação de problemas. Tem a oportunidade de pensar estratégias de ação, análise e implementação das diretrizes para a mudança. Nessa perspectiva, entende-se que melhora sua prática e a sua formação como professor.

Isso porque a investigação-ação busca melhorar além da prática, a compreensão desta, os contextos e as pessoas. E isso quer dizer, que melhorar a prática é fazê-la mais educativa em todos os processos que a envolvem, considerando questões éticas, filosóficas e políticas.

Ao optar pela investigação-ação assumimos o compromisso com a formação continuada dos professores, considerando a importância do professor

ativo, investigador e, portanto, reflexivo, na condução de um trabalho pedagógico crítico, transformador e emancipatório.

Nessa perspectiva, compreende-se que é possível não existir mais teoria de um lado e prática de outro, mas as duas têm a possibilidade de caminhar juntas.

Portanto, ao vivenciarmos uma formação docente na e para a EJA, fundamentada na investigação-ação, temos a oportunidade de pensar globalmente nossa formação e agir criticamente para melhorar os discursos, ações e relações sociais. Temos a perspectiva também de colaborar para mudanças futuras no sistema formativo dos professores e na educação de nossas escolas.

Através desses processos formativos, mais centrados no cotidiano dos professores e na potencialização da escola como espaço de mudança, formação e inovação, acredita-se que o professor tem a possibilidade de participar de situações de desenvolvimento profissional. Na EJA, quando se oportuniza que os professores sejam sujeitos do processo formativo, tem-se os meios para desenvolver o professor em consonância direta com os alunos e os processos de ensinar e de aprender.

Uma proposta colaborativa de formação de professores em EJA

A formação continuada precisa estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1999, p. 43-44). “Isso implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído” (BENINCÁ, 2004, p. 100).

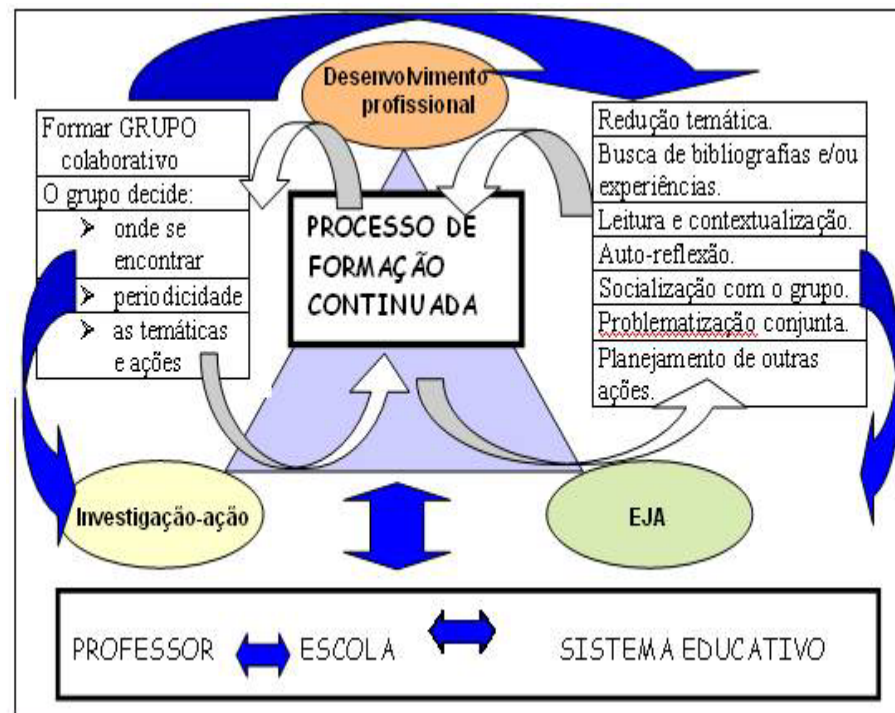
Gadotti (2005) destaca a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Da mesma forma que o autor, acreditamos que, quando vivenciamos uma aprendizagem coletiva, podemos compartilhar evidências velhas e novas, informações e buscar soluções uns com os outros. A partir daí abre-se o caminho para que os problemas importantes das escolas comecem a ser enfrentados com a colaboração de todos.

Diante dessas colocações, pensamos ser importante organizar um esquema da proposta de formação que vivenciamos com um grupo de professoras da EJA de Santa Maria/RS (Quadro 1).

O quadro mostra o processo de formação continuada dinamizado pela pesquisadora e o grupo de professoras. Percebe-se que a formação continuada foi uma importante via para promover o desenvolvimento docente. Essa formação

se constituiu em espaço de análise, investigação, reflexão, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre teoria e prática.

Pelo quadro, observa-se que o grupo assumiu papel importante na condução do processo de formação continuada quando decide o local, a periodicidade e as temáticas e ações a serem vivenciadas pelos participantes. Da mesma forma, o grupo participou das etapas de cada ciclo estabelecido com a ajuda da pesquisadora.



Quadro 1: Proposta e ações construídas pelo grupo de investigação-ação (elaboração da pesquisadora)

Contribuições de trabalhos colaborativos no desenvolvimento profissional de professoras da EJA

Nesta parte do artigo, partimos dos acontecimentos e dos relatos das professoras para evidenciar como ocorreu o desenvolvimento das professoras envolvidas no projeto de formação continuada em EJA.

Ruptura com antigas práticas

No momento que iniciei a participação no grupo de estudos de EJA, sentia muita angústia e cheguei a acreditar que investir na educação de adultos seria algo que não daria um resultado esperado. Sempre defendi uma educação de qualidade nas séries iniciais e via educação de adultos como mais um discurso político e um acerto de “contas” das políticas públicas com os excluídos. No entanto, a partir do momento em que fui desafiada junto com o grupo da escola a elaborar o Projeto Político Pedagógico da EJA, **minhas concepções foram lentamente sofrendo importantes rupturas e reconstruí outros parâmetros**, sem tantas medidas e não esperando um resultado político imediato. Quando precisei assumir uma turma de EJA, as minhas crenças foram expostas e **precisei rever todos os conceitos arraigados na minha história de vida e na formação que tive**. Com o desafio tive que **romper com o trabalho iniciado com a professora anterior da turma**, que desenvolvia atividades de letramento, seguindo a rotina das atividades desenvolvidas com crianças. As alunas me questionavam porque não lhes dava a resposta, se antes elas copiavam e aprendiam. Inquietava-me, **não admitia que adultos fossem vistos como crianças, sem expressar suas experiências, seus medos e sonhos**. (Diário de Campo, professora M, 26/10/05)

O relato da professora mostra o processo pelo qual vivenciou a experiência de formação continuada. Revela as diferentes rupturas que precisou fazer: no pensamento, discurso e prática. O assumir uma turma de EJA, após uma caminhada de formação, proporcionou um novo olhar e o compromisso com ações coerentes com as necessidades e interesses daquele grupo particular.

É muito interessante que a formação continuada potencializou esta ruptura à professora, pois o profissional da educação não pode ficar no “achismo”, longe da teoria, ou influenciar-se por práticas descontextualizadas de outros, tem que continuamente combinar teoria e prática, tem que continuamente aprender.

Se ao observarmos e pela própria reflexão da professora, percebemos a ruptura com algumas crenças e o desejo por novas práticas após um período

de formação continuada (essa professora participou durante os anos de 2004 e 2005) imagina quantas e significativas mudanças poderemos desencadear se organizarmos as escolas em grupos de formação continuada?

“Só somos porque estamos sendo” (FREIRE, 1999, p. 36). Por isso, somos constantemente convidados a participar de processos de mudança, transformações que vão desde questões individuais, institucionais e sociais. “Como mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, **de romper**, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (ibid).

Desenvolvimento pessoal

Na reunião de avaliação do grupo a professora do grupo **chegou muito animada, cheia de materiais feitos com os alunos. Não parava de falar e percebíamos uma teoria por trás.** (Diário de Campo, professora A, 26/10/05)

Na descrição acima da postura da professora, podemos ver seu desenvolvimento pessoal. Agora, ela compreendia o seu papel na EJA e queria mostrar seu trabalho porque sabia que estava fundamentado e amparado por um grupo, e neste por aprendizados e reflexões teóricas e práticas.

O desenvolvimento profissional da professora nos deu pistas para concluir que uma formação continuada tem que ser voluntária e que, da mesma forma, a alfabetização de jovens e adultos, dá certo quando parte das necessidades específicas do aluno e quando é *autogerada* (KLEIMAN, 2001).

Semelhante ao desenvolvimento desta professora do grupo, outra relatou em seu Diário de Campo o seu desenvolvimento através da organização de seu projeto de trabalho:

A partir dos estudos e da idéia de elaborar um projeto de trabalho, **organizei a temática baseando no que as alunas precisaram aprender** (aquilo que eu acredito que elas deveriam saber). **Os estudos me deram um suporte teórico e estou sempre tentando organizar atividades e temáticas que despertem o interesse dos alunos.** Hoje elas afirmam que têm tanta coisa pra saber, outras dizem que não precisam pedir favor em ler qual o ônibus que devem pegar para ir até determinado lugar, conseqüentemente, não precisam passar vergonha. (Diário de Campo, professora M, 26/10/05)

Acreditamos que os relatos falaram por si para descrever o processo de desenvolvimento pessoal das professoras. E sabemos que este desenvolvimento é o primeiro passo para o profissional, pois quando o professor

se predispõe muitas conquistas vem. O desenvolvimento profissional depende do desenvolvimento pessoal ou da autoformação e estes dois processos podem garantir escolas participativas e inovadoras em que a sala de aula se configure como espaço de crescimento dos educandos e dos educadores, locais de construção e vivência da cidadania. Essas escolas serão construídas necessariamente pela postura de professores capazes e comprometidos com a mudança e inovação.

Crença na possibilidade da mudança

Nosso grupo trabalhou com muita competência, dinamismo e responsabilidade. Marcávamos os encontros em várias escolas de quinze em quinze dias e lá estava o grupo. Alegres, **acreditando na possibilidade de mudança, de crescermos profissionalmente.**(Diário de Campo, professora E, 26/10/05, grifos meus)

O relato da professora revela que o que foi objetivo de uma profissional (pesquisadora), era agora assumido e reconhecida a importância por todas do grupo. A investigação-ação, teoricamente, prometia essa possibilidade, mas percebê-la no discurso e na prática reforça que precisamos incentivá-la nas escolas e nas universidades.

“Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos *mudando*.”(FREIRE, 2000, p. 104). A mudança revigora, motiva, nos faz realmente buscarmos mais e, isso contribui para vencer a acomodação para nos arriscarmos na construção de práticas significativas, alegres e transformadoras.

O professor não pode perder o sonho, de transformar os alunos e a sociedade. É este que alimenta o ser humano, que o impulsiona a lutar e a vencer. Para tanto, é necessário investir no desenvolvimento profissional, criando possibilidades para que o professor passe do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1999). Quanto mais nos assumimos como estamos sendo e percebemos as razões de ser, mais nos tornamos capazes de mudar (ibid).

Construção coletiva de conhecimentos

Os encontros de estudos da EJA Séries Iniciais contribuíram bastante para o meu desenvolvimento profissional, **porque foi na troca de experiências e relatos das colegas que construímos coletivamente novos conhecimentos.** Exemplo: a participação na construção da proposta pedagógica discutindo a realidade da escola. **Aquilo que sempre recebia pronto**

(PPP) era simplesmente cópia de outros, que nada tinha a ver com a realidade. (Diário de Campo, professora B, 26/10/05, grifos meus)

Através do relato da professora podemos ver que a investigação-ação, o trabalho colaborativo proporcionou a construção de conhecimentos por parte das professoras. Elas sentiram realização nos estudos e nos novos conhecimentos elaborados, visto que tiveram a certeza de que é importante se sentir autor, ao invés de só receber pronto.

Torna-se imprescindível a elaboração de projetos que possibilitem que os professores sejam efetivamente autores e escritores, pois só reconhecendo a importância e praticando, que os professores irão desenvolver essas capacidades nos seus alunos. É um processo complexo e contínuo.

Confirma-se, então que a investigação ação possibilita que os professores construam conhecimentos, como podemos verificar através do próprio relato da professora:

Após o desafio das leituras propostas e as reflexões, percebi que a EJA exige uma abertura em acolher o diferente, em aceitar que são pessoas excluídas por algum fator e merecem o respeito de quem se propõe a trabalhar com os mesmos. (Diário de Campo, professora M, 26/10/05, grifos meus)

O conhecimento construído na coletividade foi elaborado a partir da prática cotidiana e educativa que internamente foi sistematizada e no conjunto foi reconstruída, gerando uma ação transformadora no indivíduo, na prática e nos sistemas educativos. Foi um processo de construção social permanente.

Desenvolvimento da escola

A participação no grupo **enriquece mais o trabalho cotidiano da sala de aula e motiva cada vez mais**. Depois dos encontros a gente volta **para a escola com entusiasmo e alegria** para trabalhar com os alunos. (Diário de Campo, professora B, 26/10/05, grifos meus)

Os outros pontos discutidos na contribuição dos trabalhos colaborativos já nos levaram a crer na melhora e mudança da escola, porém, acreditamos ser conveniente destacar a construção e observação da professora B para reforçá-la. É muito significativo perceber que o trabalho do grupo chega até a escola através da motivação do professor e o conseqüente reflexo nos alunos. Ao voltar para a escola com desejo de fazer diferente e embasado teoricamente, o professor resgata os alunos, incentiva-os a encontrar soluções para seus problemas e um processo dialético de aprender e ensinar se instala.

Entusiasmo e alegria – dois sentimentos citados pela professora e que são fundamentais para o trabalho educativo na EJA pois,

Fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas (MOLL, 2004, p. 17).

Assim, mesmo que como professor, reconheça e entenda os determinantes históricos e sociais dos alunos e as dificuldades que o ensino de jovens e adultos enfrenta como falta de formação, materiais, recursos, entre outros o professor jamais pode perder o entusiasmo e a alegria para que, junto com os alunos e demais colegas da escola, possa manter a esperança e o desejo de ver realizados seus projetos de vida.

Freire defendia que os professores lutassem para exigir clareza política e competência científica, além de “coragem e disposição de todos que fazem a escola no sentido de transformá-la num espaço democrático, competente, bem equipado, bem cuidado, bonito e alegre” (MOURA, 1999, p. 76). E a autora acrescentou que ele “procurou fazer quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.”

Os projetos formativos precisam encorajar os professores a vivenciar relações afetivas, amorosas e motivadoras. Através do “face a face” (PRADA, 1997) com os pares, permitindo o intercâmbio contínuo de suas experiências, sonhos e frustrações têm-se a oportunidade de compreender as situações e participar do processo de transformação coletiva do cotidiano.

Assumir o compromisso de estudar – de escolarização

Reafirmo com convicção, **para haver mudanças o primeiro passo é querer assumir o compromisso de estudar, trocar idéias, relatar experiências, questionar-se, refletir sobre as concepções de vida.** Participar de palestras como mero expectador não é suficiente, é necessário **integrar-se a um grupo e encarar, deixar a acomodação de lado e assumir o projeto de vida, de educador,** ou então, o melhor é sacudir a poeira e trocar de profissão. (Diário de Campo, professora M, 26/10/05, grifos meus)

A professora M nos convoca à profissionalização: ou assumimos o

compromisso de aprender ou trocamos de profissão. Garcia (1999) relaciona desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que se refere ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende.

Dessa forma, para alcançar a profissionalidade o professor precisa de uma verdadeira implicação (GARCIA, 1999) no planejamento e desenvolvimento do processo de formação. Para isso, a coordenação pedagógica e a direção devem estar atentas para promover espaços em que o professor comprometa-se com a sua profissão.

O aprender e o rever a prática são (ou deveriam ser) inerentes ao trabalho educativo do professor, porém não é o que vivenciamos no cotidiano das escolas e dos professores. Observamos, na maioria das vezes, que reunimos os professores para formação através de palestras, cursos ou debates muita inquietação e acomodação. Alguns professores não são nem expectadores estão ali de corpo presente, mas não se envolvem em ouvir, discutir, questionar.

O professor precisa dar-se conta da natureza inconclusa como sabedor (VIEIRA PINTO, 2003, FREIRE, 1999) e recriar-se permanentemente (SHOR, 2000). Assim, se o professor tem que experimentar no laboratório de sua própria classe e tem que estudar cuidadosamente seu próprio caso, precisará de mais tempo para planejar e refletir. (STENHOUSE, 1996) Para isso, precisa de garantia de mais tempo – “a grande barreira para o aperfeiçoamento do ensino é o peso inexorável que implica a carga horária da docência direta que tem o professor atualmente”(ibid, p.81)

Torna-se fundamental a garantia de espaço para formação de grupos de discussão, com acesso a bibliografias atualizadas e experiências significativas. A formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional tem que ser assegurada como direito ao profissional da educação. Faço minhas as palavras de Freire (2003, p. 207-208):

Entendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa. [...] Então, através desse tipo de trabalho profundamente sério, através de um trabalho que é, ao mesmo tempo, gentil e pesado e sério e rigoroso, **precisamos formar, reformular, formar permanentemente os professores sem manipulá-los.** (grifos meus)

O caminho não é fácil, exige rigor, confiança e dedicação. Mas é possível, a exemplo do que alcançou o nosso grupo.

Coragem para divulgar o trabalho

No início do projeto as professoras não gostavam de se expor e questionavam-se bastante se estavam no caminho certo. Aos poucos, as professoras foram criando coragem para divulgar e trocar idéias com as colegas sobre a sua prática pedagógica. Trabalhamos, em um encontro, o relato de uma aula nada proveitosa e outra interessante, por sugestão das próprias colegas. A participação delas foi muito significativa como descrevo o relato da colega.

A professora começou relatando sua aula boa que foi a visita ao teatro para assistir uma cantora. Falou que após este passeio trabalhou a música “Quando olhei a terra ardendo⁶”. Seus alunos ficaram maravilhados com o teatro. Na aula ruim disse que foi uma discussão que aconteceu na aula onde os alunos acusavam o prefeito, “ficou incontrolável – os alunos não são politizados”. (Diário de Campo, professora A, 20/04/05)

A importância do grupo e de diferentes grupos para o desenvolvimento e melhora da prática foi evidenciado pelo relato das professoras. Dessa forma, observa-se que a investigação-ação ajudou essas professoras a perceberem a importância do conhecimento, da intervenção, da melhora e da colaboração – traços importantes da investigação-ação. (PAZÓS, 2002)

Corroboro com a idéia da autora e acredito que o desenvolvimento do nosso projeto evidenciou essa necessidade, porque além de possibilitar que o professor repense a sua prática a partir da aprendizagem com o colega, ou seja, que se forme é necessário que não tenha medo de mostrar o seu trabalho e de defender a educação que acredita. O professor tem que se encorajar para defender e lutar pela profissão e por mudanças nos sistemas educativos.

Portanto, acredito que o desenvolvimento deste projeto deixará marcas significativas na vida pessoal e profissional das professoras e, principalmente, na pesquisadora, para comprovar que é possível estabelecer **um trabalho com, solidário** e não sobre ou para os professores, ajudando-os a despertar para o exercício de uma prática fundamentada e, com isso, envolvendo também os alunos.

Considerações finais: a investigação-ação como possibilidade de formação dos professores

Defendemos, a partir do processo vivenciado e as conquistas realizadas que a investigação-ação seja mais conhecida nas escolas e promotora de diferentes projetos em que os professores se engajem com problemas reais das

suas práticas e se assumam como protagonistas de mudanças. Assim, como as colegas melhoraram seus discursos e buscaram práticas contextualizadas, sonhamos em ver mais professores envolvidos e escolas participantes de processos como estes que participamos. Temos que recorrer mais ao desenvolvimento de pesquisas que emergem da prática, que dão respostas significativas às escolas, ou que, pelo menos, propõem-se a melhorar nossas posturas enquanto educadores.

Ao acompanhar o cotidiano das professoras, presenciamos que este é permeado por inquietações que precisam de orientações ou de um trabalho colaborativo para dividir as conquistas, ansiedades, o positivo e o negativo. Por isso, defendemos uma *formação continuada* centrada na escola que organize os professores em grupos de discussões e ações colaborativas e reflexivas.

Dessa forma, acreditamos que a proposta colaborativa de formação continuada de professores em EJA rompeu com propostas comuns de formação, criando outra possibilidade. Nesta, o professor é o principal protagonista de sua prática e tem reconhecimento e valorização de sua profissão, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal, profissional e como sujeito social.

Através da formação continuada fundamentada na investigação-ação, observamos que o resgate da história de vida é fundamental para valorizar a trajetória dos docentes. Temos que através da sistematização das nossas biografias, construir uma história de grupo que caminha junto e serve de âncora para o desenvolvimento profissional.

Com a formação continuada, como desenvolvimento profissional na EJA, que vivenciamos durante os dois anos de trabalho, junto às séries iniciais do sistema público estadual, refletimos e investigamos que os trabalhos colaborativos contribuíram para: a ruptura com antigas práticas, o desenvolvimento pessoal, a crença na possibilidade da mudança, a construção coletiva de novos conhecimentos, a produção de um trabalho inovador, o compromisso de estudar e a coragem para divulgação do trabalho.

A formação continuada do professor da EJA precisa partir do resgate das experiências e do mapeamento de suas dificuldades e necessidades, da mesma forma que o ensino com adultos: partir da realidade. Para isso, é importante um planejamento da formação, considerando que os professores na condição de adultos possuem formas específicas de aprender. A nossa experiência formativa mostrou que os professores aprendem em colaboração e motivam-se a mudar e a divulgar seu trabalho.

Nesse sentido, apostamos que os encontros pedagógicos de nossas escolas têm a possibilidade de converterem-se em espaços educadores e formativos. Para isso, um aspecto importante de ser planejado é a forma como devem ocorrer estes encontros, visto que os professores possuem a limitação

da falta de tempo, devido à carga horária e as diferentes escolas que trabalham. Acreditamos e defendemos, então, essa formação gerada na escola, que envolve e compromete os professores a trabalharem em grupo.

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

Assim, finalizamos este artigo compreendendo que há muito que fazer e estudar sobre e pela a EJA, principalmente se chegarmos mais perto dos alunos jovens e adultos, dos professores e de nossas escolas. É preciso avançar além de uma formação prescritiva, de cima para baixo que empolga no momento, mas não fortalece, não provoca o desejo de mudar. Temos que voltar a ler Freire para nos impulsionar a lutar, a construir, a sonhar.

O exercício de compartilhar mobiliza várias transformações e, apesar de não ser o que é incentivado pela sociedade, torna-se fundamental para que façamos a diferença. O aprender tem que alimentar a nossa vida diária como pessoa e profissional. E o aprender na EJA é muito gratificante, porque na troca com os alunos nos construímos seres históricos, comprometidos e dedicados a rever permanentemente nossos conceitos e preconceitos.

Referências

BENINCÁ, E. A formação continuada. In BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa. (Orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**. n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. maio 2000**. Brasília, 2000.

CARR, W. **Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 3. ed., Madrid: Morata, 1997.

_____. El cambio educativo desde la investigación-acción. 2. ED. Madrid: Morata, 1996.

FREIRE, A. M. A.. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido: Versão on-line. Acesso em: 12 out. 2005.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**, Barcelona: Laertes, 1988.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. et. al. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARASCHIN, M. S. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006

MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. **Educação de Jovens e Adultos**. MOLL, J.(Org.). Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAZOS, Mercedes Suárez. **Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol 1, nº 1, 2002. Acesso em: 1 dez. 2005.

PÉREZ GÓMEZ. Comprender y enseñar a comprender: reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Universitária, 1997.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

STENHOUSE. L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata,

Mariglei S. Maraschin - Cláudia R. Bellochio

1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Notas

¹ As autoras referem-se a experiência de formação continuada que vivenciaram com professoras da EJA dos Anos Iniciais de sete escolas do sistema público estadual de Santa Maria/RS.

² É interessante destacar que ao falar de educação de adultos no Brasil liga-se diretamente ao conceito de analfabetismo, enquanto em outros países desenvolvidos este conceito está ligado à educação ao longo da vida, abrangendo todas as pessoas que têm direito a participar de projetos de aprender continuamente.

³ São exemplos disso os mais recentes programas lançados pelo governo brasileiro: **Programa Alfabetização Solidária** (funciona desde 1997) com módulo da alfabetização de cinco meses e **Programa Brasil Alfabetizado** (lançado em 2003) que adota o critério de um semestre. Em 2004 este programa ampliou para 8 meses o período de alfabetização.

⁴ CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Na UFSM, a nova matriz curricular do curso de Pedagogia inseriu disciplinas de educação de jovens e adultos, que está em vigor desde 2004.

⁶ A professora referiu-se a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Correspondência

Mariglei Severo Maraschin – Avenida Maurício Sirotky Sobrinho, 120. Bairro: Patronato.
CEP: 97020-440 – Santa Maria – RS
E-mail: marigleism@terra.com.br

Recebido em 12 de junho de 2006

Aprovado em 28 de agosto de 2006