

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O PAPEL DA COLABORAÇÃO

**Eulália Soares Vieira**  
Universidade Federal do Pará  
[eulavieira@ufpa.br](mailto:eulavieira@ufpa.br)

**Resumo:** Este estudo trata da formação continuada de professores da EJA, através do qual se procura compreender em que medida a participação de docentes da EJA em uma Comunidade de Prática pode favorecer a (re) construção de saberes docentes e a mudança das práticas de ensino. Privilegiar-se-ão como modalidades metodológicas a pesquisa narrativa e a investigação-ação. Prevê-se que os resultados do estudo contribuam para aprofundar a reflexão sobre a modalidade EJA e para compreender as implicações sociais e políticas das práticas de formação continuada na perspectiva da reflexão colaborativa.

**Palavras-Chave:** formação continuada; comunidade de prática; educação de jovens e adultos.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de algumas inquietações que foram surgindo em relação à prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que pouco tem sido investigada no Brasil e que se caracteriza por uma imersão significativa de jovens e adultos que sonham, através do retorno aos estudos, construir uma vida melhor.

Como Coordenadora Pedagógica de uma escola da rede pública de Belém do Pará, preocupada com o isolamento do trabalho docente, busquei e ainda busco contribuir para uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas docentes, apesar de esta ser uma atividade pouco valorizada devido à correria usual para cumprimento formal do programa pelos professores dessas escolas. Além disso, estamos a iniciar neste momento os trabalhos de preparação da tese de doutoramento na Universidade do Minho, o que permitirá refletir de forma mais informada e sustentada sobre os contributos da colaboração numa comunidade de prática, bem como sobre os seus reflexos nos contextos de trabalho docente.

Atuando em uma escola que atende no noturno, apenas a modalidade Educação de Jovens e Adultos, deparamo-nos constantemente com os desafios do trabalho nessa modalidade expressos nos altos índices de evasão, na ausência dos estudantes nas aulas, na pouca motivação dos professores, no baixo aproveitamento dos estudantes, nas aulas rotineiras, dentre outros. Desafios que por si mesmos engendram possibilidades de renovação das práticas docentes nessa modalidade de forma a permitir a diferenciação qualitativa dessas práticas na perspectiva de proporcionar não somente o conhecimento e a interpretação do mundo pelos estudantes, mas também sua atuação crítica no contexto em que estão inseridos, perpassando a formação contínua docente.

Assim se compreende que neste estudo sobre a formação contínua de professores que atuam na EJA procuremos compreender quais os saberes que são (re) construídos por esses docentes no contexto da participação em uma comunidade de prática e em que medida essa (re) construção de saberes possibilita o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria das práticas que desenvolvem. Assumimos, tal como Day (2001 p.45-46), que:

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

## 1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica brasileira, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria.

Apesar da expansão do acesso dos estudantes a essa modalidade de ensino, os estudos e debates atuais sobre essa modalidade sugerem que é preciso reorganizar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e à consolidação de uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos, que historicamente enfrentam um grau de dificuldade de permanência no curso e de êxito na apropriação dos saberes que lhes foram sendo negados ao longo da sua história de vida.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que, apesar de ter havido uma redução sistemática nas taxas de analfabetismo no Brasil desde a década de 1990, fazendo esse índice recuar de 13,5% para cerca de 9%, o número total de analfabetos permaneceu praticamente o mesmo nos últimos anos, cifrando-se em torno de 14 milhões de pessoas, sendo que cerca de 90% desses analfabetos estão na faixa etária de 25 ou mais anos. Além disso, o tempo de estudo da população brasileira de 15 ou mais anos de idade atingiu, em 2009, a média de cerca de 7 anos de estudo, um índice ainda insatisfatório. Nessa modalidade os índices de repetência e de evasão são fatores que dificultam a conclusão, em tempo adequado, dos estudos, constituindo-se um grande desafio para o governo brasileiro e para a sociedade civil oferecer a essas pessoas uma escola e uma educação de qualidade.

Nessa modalidade, as práticas docentes baseiam-se predominantemente no paradigma tradicional de ensino, que tem como figura central o professor, cabendo-lhe o controle de todas as decisões relativas às práticas pedagógicas e aos alunos. A função docente limita-se à transmissão de conhecimento *per se*, descontextualizado do meio de inserção social e das

experiências dos estudantes, sem qualquer interligação entre o conhecimento a trabalhar nas aulas e as questões vivenciadas pelos alunos. A aula expositiva é a metodologia de trabalho por excelência, através da qual se procede a uma contínua transmissão de conteúdos “prontos a aprender”, fechados em si mesmos, para serem automaticamente memorizados, repetidos e devolvidos no momento da avaliação. Por seu turno, a avaliação limita-se a *medir* a quantidade e a exatidão das informações que o aluno consegue reter e reproduzir. Conseqüentemente, são privilegiados instrumentos de avaliação – provas, exames, chamadas orais e exercícios – que evidenciem a exatidão da reprodução da informação, sem ter em linha de conta a compreensão por parte dos alunos, bem como os aspectos qualitativos das informações e suas relações cognitivas. No dizer de Mizukami (1986, p. 14), em termos gerais, “a preocupação do ensino nesse paradigma é mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”.

Para Guimarães *et al* (2004), a formação de professores para atuar na EJA deve ter em vista uma relação pedagógica de proximidade com os sujeitos, trabalhadores ou não, e deve ter em conta experiências de vida que não podem ser ignoradas. A formação contínua dos docentes dessa modalidade deve, portanto, contribuir para que consigam apropriar-se da riqueza cultural dos estudantes e das potencialidades criativas dos mesmos. Nessa perspectiva, consideramos que a constituição de comunidades de prática de professores da EJA nas escolas, tendo como eixo estruturante a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente nessa modalidade, pode favorecer a (re) construção dos saberes docentes, além de permitir a (trans) formação das suas práticas, visando novas realidades e novas formas de desenvolver os processos de ensino e de formação.

Uma comunidade de prática como ambiente de diálogo cultural, científico e profissional, em que os docentes partilham experiências sobre o ensino que desenvolvem, constitui-se um espaço/tempo privilegiado de (re) construção de saberes e práticas docentes. Enquanto espaço coletivo de (trans) formação, a comunidade de prática, mais do que uma comunidade de “aprendentes”, pode ser uma “comunidade que aprende”, pois são compostas por pessoas que têm o compromisso de agregar as suas melhores práticas. Wenger (1998) afiança que uma Comunidade de Prática (CoP) não é apenas um agregado de pessoas que reúnem determinadas características, são pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento, articulando a formação profissional e o desenvolvimento do trabalho docente no sentido de sua melhoria qualitativa.

Neste estudo procuramos compreender quais os saberes que são (re) construídos pelos professores da modalidade EJA, no contexto da participação em uma comunidade de prática, e em que medida essa (re) construção de saberes propicia o seu desenvolvimento profissional e possibilita a inovação das práticas que desenvolvem nessa modalidade.

Embora as discussões atuais privilegiem outros modelos de formação docente, as práticas de formação nesta perspectiva são raras ou pouco difundidas, sobretudo na modalidade da EJA. No Brasil, estudos como o de Fiorentini e Gama (2008) chamam a atenção para a contribuição

relevante que resulta da participação dos professores de Matemática em uma comunidade de prática, quer ao nível da mudança qualitativa do ensino na referida área, quer da sua formação e desenvolvimento profissional.

O modelo prático e reflexivo de formação profissional emerge a partir da década de 1980, pondo em questão a dicotomia entre formação e atuação profissional em que se baseia o modelo pautado na racionalidade técnica, e defende um modelo de formação profissional que integre os saberes científicos e os saberes da experiência. Schön (1992) e Tardif (2002), dois percussores deste modelo, apontam a *aprendizagem por imersão na prática* como uma fecunda estratégia de formação docente, tendo em vista que os significados e as representações das experiências, dos valores, das atitudes e das concepções são elementos componentes dos percursos formativos e intervêm nas práticas dos profissionais.

Estudos feitos por Gonçalves (2004, 2005), tendo por base um Projeto de Formação Inicial em que estudantes de Licenciatura em Biologia desenvolvem uma parceria com professores de escolas públicas de Belém, apontam para a possibilidade de experiências como essas contribuírem para a formação de habilidades e destrezas necessárias ao desenvolvimento de um ensino reflexivo.

A docência é uma profissão isolada, tradicionalmente marcada pelo individualismo e pela solidão, solidão que pode ser, ao mesmo tempo, entendida como sinônimo de autonomia, de responsabilidade, mas também de vulnerabilidade, como ressalta Imbernón (2010, p.64). Existe na maioria das escolas uma cultura individualista que precisa ser mudada. Poucas são as formas de colaboração que existem e quando existem não chegam a afetar a estrutura nuclear do ensino, ou seja, resumem-se a formas de colaboração artificial (PÉREZ GOMEZ, 1998) e meramente superficial.

Os professores consideram sua turma como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária, como inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente. (IMBERNÓN, 2010, p.33)

A opção por privilegiar, neste estudo, a compreensão dos saberes (re) construídos por professores da EJA, no contexto de uma comunidade de prática, está relacionada com a relevância da sistematização dos saberes docentes para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da *profissionalização docente*.

Perante os novos desafios colocados às instituições educativas e à docência, as tarefas de planejar, selecionar metodologias, construir instrumentos de avaliação, gerir a sala de aula, requerem dos professores o domínio de saberes cada vez mais complexos e que não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos. Mais do que isso, exigem que se reconheçam “as diferentes trajetórias de vida dos educandos”, que se flexibilizem “os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar”, por outras palavras, que se contextualize e recrie o currículo (SILVA, 2003, p.13).

Para Tardif e Gauthier (1996), o saber docente é composto de vários saberes oriundos de fontes diversas e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.

Nessa perspectiva, este estudo, sobre os saberes (re) construídos por docentes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Belém do Pará, no contexto de uma comunidade de prática, procurará responder às seguintes indagações:

- (1) Em que medida a constituição de uma comunidade de prática pode favorecer a (re) construção de saberes docentes na modalidade da EJA?
- (2) Quais os saberes que são (re) construídos pelos docentes que participam de uma comunidade de prática?
- (3) Como é que a (re) construção de saberes docentes se constitui na e pela comunidade de prática, favorecendo o desenvolvimento profissional docente?

A hipótese inicial deste estudo é de que as interações e mediações entre professores da EJA de uma escola pública de Belém do Pará, em uma comunidade de prática, favorecem o compartilhamento e a (re) construção de saberes, fundamentais para a melhoria da docência nessa modalidade e para o desenvolvimento profissional dos participantes.

O presente estudo tem como principais objetivos:

- (a) Compreender em que medida a constituição de uma Comunidade de Prática pode favorecer a (re) construção de saberes docentes de professores da modalidade EJA de uma escola pública de Belém;
- (b) Compreender como é que a (re) construção dos saberes docentes se constitui na e pela comunidade de prática de professores da EJA;
- (c) Fomentar o debate sobre a escola como local privilegiado de formação contínua colaborativa;
- (d) Compreender como é que os professores da EJA concebem a relação entre a formação contínua vivenciada e a prática pedagógica na escola.

Consideramos que a formação contínua deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo que permitisse entender o currículo escolar não apenas como um amontoado de conteúdos desarticulados e sem significados para os estudantes, mas como:

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

Tal perspectiva implica reconhecer a escola como tempo/espaço de investigação, re-elaboração, re-invenção e de criação. *Lócus* privilegiado, portanto, da (re) construção e avaliação de saberes. Trata-se de buscar superar a perspectiva de prática docente como teoria educacional aplicada, no lugar de espaço de construção de conhecimentos pedagógicos (SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992).

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, optamos pelas modalidades de pesquisa narrativa e de investigação-ação, uma vez que, para além de se configurarem como metodologias adequadas ao objeto do estudo, têm vindo a ser cada vez mais utilizadas nos estudos sobre a experiência educativa. A razão principal para o *uso da narrativa* nas pesquisas, e de acordo com os postulados de Connelly e Clandinin (1995, p. 13), deve-se à necessidade de a sala de aula ser vista como um lugar onde os professores contem e recontem as suas histórias de ensino. A sala de aula pode tornar-se num “lugar para reviver histórias repetitivas e sem fim, sem possibilidade de tomada de consciência ou de transformação... (Mas) a possibilidade de tomada de consciência reflexiva e de transformação é limitada quando se está sozinho. Os professores precisam de outros para se envolver em conversas em que se pode contar histórias, refletir nelas, ouvi-las de modo diferentes, recontá-las e revivê-las no espaço seguro e secreto da sala de aula”.

Quanto à pesquisa-ação esta é, segundo Thiollent (apud Telles, 2002, p. 104), freqüentemente utilizada por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e planejada, a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica ou, ainda, buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo.

Essas modalidades de pesquisa rejeitam o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado, apontando para um processo educacional em parceria, ou seja, “os professores se associam a seus colegas de trabalho e formadores experientes em torno de dois objetivos comuns e interdependentes que são se conhecerem pessoal e profissionalmente e desenvolverem uma prática pedagógica qualitativamente melhor” (TELLES, 2002, p. 107).

Enquanto modalidades de pesquisa qualitativa e que contribuem para a aproximação entre acadêmicos e professores das escolas, bem como para o processo de formação do profissional reflexivo explicitado por SCHÖN (2000), NÓVOA (1992) e outros, consideramos que o uso dos dois tipos de pesquisa – a narrativa e a pesquisa-ação – se complementam e permitem ampliar a compreensão dos processos e das narrativas produzidos pela/na comunidade de prática.

A presente investigação congrega, por um lado, professores de diversas áreas que atuam na modalidade EJA em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio e, por outro, estudantes de Licenciatura e professores formadores de uma Universidade Federal, para além desta pesquisadora-formadora, que atua como coordenadora pedagógica na referida Escola. A constituição de uma rede colaborativa de interações e mediações ricas e significativas, a referida Comunidade de prática, procura favorecer o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos, num espaço/tempo em que todos possuem conhecimentos que ao se entrecruzarem deixarão marcas profundas para a constituição de uma nova cultura escolar, em que todos se educam e ao mesmo tempo e se (trans) formam.

Este estudo tem como cenário uma escola pública de Belém do Pará, que atende cerca de 1500 alunos, divididos nos três turnos, oferecendo o ensino fundamental e médio na modalidade regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos do estudo são os professores da modalidade EJA (25 ao todo) e a pesquisadora, que, em conjunto, formarão uma comunidade de prática em parceria com os estudantes das licenciaturas e com os professores formadores de uma Universidade Federal das diversas áreas.

O foco da Comunidade prática é a discussão e reflexão sobre a prática docente desenvolvida nessa modalidade e a fundamentação teórica dos temas de interesse dos docentes levantados nas discussões, em parceria com a pesquisadora e os outros formadores da Universidade Federal, membros da comunidade de prática.

Serão utilizados um conjunto de narrativas, apresentadas nos encontros, reuniões e entrevistas feitas entre os professores, estudantes das licenciaturas, professores formadores e a pesquisadora na Comunidade de Prática, indicando os processos ocorridos em sala de aula da modalidade EJA. Poderão ser ainda utilizadas a observação participante nas aulas e a análise das gravações das aulas dos professores participantes, além das anotações em diários.

### 3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a esperança de um ensino qualitativamente melhor na modalidade EJA, capaz de contribuir para formar cidadãos críticos, criativos, solidários e participativos que nos move no sentido de compreender a (re) construção de saberes docentes a partir da participação dos docentes dessa modalidade em uma comunidade de prática baseada na reflexão sobre a prática concreta e na discussão teórico-prática sobre o trabalho desenvolvido diariamente. Consideramos que muito mais do que apontar pistas para as inovações curriculares, os resultados desta investigação procuram inspirar educadores e educadoras dessa área para uma reflexão sobre a sua ação docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Ao evidenciar a relação entre formação profissional e desenvolvimento do trabalho docente, os resultados deste estudo podem vir a constituir uma importante contribuição para o debate e aprofundamento da reflexão sobre a modalidade EJA e para a compreensão das implicações sociais e políticas das práticas de formação contínua na perspectiva da reflexão coletiva nessa área.

### REFERÊNCIAS

- CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: Larosa, J. **Dejame que te Cuente: Ensayos sobre Narrativa Y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- FIORENTINI D. e GAMA, R.P. **Identidade de professores iniciantes de Matemática que participam de grupos colaborativos**. IN: Rev. Horizontes v.26, n.2, p.31-43, jul./dez. 2008.

Disponível no site: [www.saofrancisco.edu.br/.../03.Identidade%20de%20professores%20inicias%20%5B12996%5...](http://www.saofrancisco.edu.br/.../03.Identidade%20de%20professores%20inicias%20%5B12996%5...) acessado em 09/12/2010, às 12h.

GONÇALVES, T.V.O. **Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas.** In: Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, NPADC/UFPA. Belém, v.1, n.1, 2004. V. 2, n.2, 2005.p.73-79.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação contínua de professores.** Trad.Juliana Padilha. -Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, J.C. **Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas.** In: MORGADO, J.M e ALVES, M.P (orgs.). **Mudanças educativas e curriculares.. e os Educadores/professores?** Actas do Colóquio sobre Formação de Professores. Centro de Investigação em Educação/Departamento de Currículo e tecnologia Educativa. Portugal: Universidade do Minho, 2005.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ - GÓMEZ, A. **O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo.** In: António Nóvoa (Ed.), **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, J.F. DA. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora.** In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (ORGS.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** In: Revista Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002. Disponível no site: [http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf). Acessado em 05 de dezembro de 2010, às 15h20min.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction.** Disponível in: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. Acesso em 08 de outubro de 2010 às 20h.