

Formação de professoras alfabetizadoras na educação de jovens e adultos: reflexões para serem compartilhadas

Formation of literacy teachers in adult education: reflections to be shared

*Marli Pardo Legemann Oliveira**

RESUMO

Este estudo pretende apresentar de forma sintética alguns dos resultados e reflexões originados de um projeto de intervenção realizado junto a um grupo de professores da educação de jovens e adultos. O objetivo geral foi o de 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. A intervenção justificou-se devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Foi possível perceber que a constituição do grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula. Nesse sentido, o objetivo geral desse projeto de intervenção foi atendido, o espaço de interlocução foi constituído e as ações tiveram continuidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Processos de Ensino e de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to briefly show some of the results and reflections arising from an intervention project conducted with a group of teachers of adult education. The main goal was to collectively build a continued formation space with the literacy teachers of adult education, 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. This intervention was justified due to the high index of non-learning, failing and evasion in the literacy groups. The methodological instruments used were the participant observation and semi-structured interviews. It was possible to notice that the creation of this study group contributed to change the pedagogical approach used in the classrooms. In this sense, the general objective of this intervention project was reached, the dialogue space was established and the actions had continuity.

Keywords: Literacy. Adult Education. Teacher's formation. Teaching and Learning Process.

Introdução

Como os professores alfabetizadores de jovens e adultos estão desenvolvendo suas práticas para promover as aprendizagens dos alunos e para darem conta de diferentes contextos de ensino e perfis dos alunos? Esse questionamento norteou um projeto de intervenção, no âmbito do mestrado profissional em Educação da UNIPAMPA, o qual foi realizado em uma escola municipal da rede

*Possui graduação em Pedagogia: Magistério e Orientação Educacional pela Universidade Católica de Pelotas. É Orientadora Educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Pelotas. Mestre em Educação: Mestrado Profissional em Educação - UNIPAMPA- Jaguarão/RS. E-mail: marlilegemann@gmail.com

de Pelotas, RS.

A escolha da instituição na qual viria ser aplicado o projeto foi motivada pelo diagnóstico do contexto, que abrangeu a caracterização dos aspectos históricos, as instalações e dependências físicas, bem como a composição da gestão da escola, a análise do regimento e do projeto político pedagógico, a listagem das informações relacionadas aos alunos matriculados, reprovados e evadidos e o perfil do aluno frequentador da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise do conjunto desses aspectos encaminhou para a necessidade do desenvolvimento de um projeto com o objetivo de identificar, descrever e analisar como os professores estavam desenvolvendo suas práxis no processo de alfabetização dos alunos – visto o elevado índice de não aprendizagem e reprovação nas turmas dessa escola –, além de identificar as concepções teóricas que embasavam a ação pedagógica dos professores alfabetizadores. O diagnóstico serviu também para que o grupo de professores percebesse a necessidade de construir coletivamente um espaço de formação continuada específico para essa modalidade de ensino, no qual suas práticas alfabetizadoras pudessem ser socializadas e analisadas criticamente, na busca de um referencial metodológico para o ensino da leitura e da escrita para todos os alunos.

Para encaminhar o atendimento a esses objetivos, foram utilizados como instrumentos metodológicos a observação participante nas turmas e entrevistas semiestruturadas com os professores. Além disso, foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos baseadas em Ferreiro e Teberosky (1999), a fim de diagnosticar seus conhecimentos prévios. A partir da análise das informações coletadas e com o intuito de contribuir na mudança do atual quadro, foi elaborado um plano de ação.

Esse plano de ação foi constituído de dez encontros formativos. O espaço da socialização das experiências serviu para discussão e para apresentação de mudanças na abordagem pedagógica que estava sendo aplicada na sala de aula, tendo como base o referencial teórico estudado, que contemplava desde as concepções sobre ensino, aprendizagem, alfabetização e o papel do professor, até sugestões de estratégias de planejamento das aulas.

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 deleite¹ diárias; desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à leitura e à escrita; planejaram ações que visavam promover a produção de pensamento; além de elaborarem atividades permanentes e sistemáticas com a intenção de que passassem a fazer parte da

¹ Leituras deleite é ler pelo prazer de ler, diariamente, permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e uma delas é a leitura só por prazer, para diversão e distração, contribui para a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura.

“rotina não rotineira”² (FREIRE, 1998) do planejamento nos próximos semestres.

Tendo apresentado o projeto de intervenção que foi desenvolvido, considera-se pertinente explicitar a descrição deste projeto: situação geradora, justificativa, objetivos e os pressupostos do planejamento.

Projeto de intervenção

A escola escolhida para a realização deste estudo tem, em funcionamento, quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da educação de jovens e adultos (EJA), denominadas de E1, E2, E3 e E4. O diagnóstico inicial, que justificou o projeto de intervenção, e as constatações acerca do ambiente de ensino descritas anteriormente, originaram alguns questionamentos como: por que estes alunos não aprendem? Por que eles não progridem para os anos seguintes? Por que mesmo com um número pequeno de alunos nas turmas a aprendizagem não acontece?

Considerando, então, aspectos como a não aprendizagem dos alunos, a evasão, a retenção, o perfil dos educandos e a baixa demanda por vagas, apesar da oferta da rede municipal, tornou-se relevante pensar em um projeto de intervenção voltado para contribuir nas questões que interferiam nos processos de ensino e de aprendizagem desses alunos.

Para encaminhar as ações para o planejamento, execução, intervenção, avaliação e modificação do contexto descrito acima, foi proposta a construção coletiva de um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA.

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 Roque Moraes (2003).

Segundo esse autor, a Análise de Conteúdo é dividida em cinco etapas: a primeira caracteriza-se como o preparo das informações, na qual o pesquisador faz uma leitura aprofundada do conteúdo; a segunda corresponde à transformação do conteúdo em unidades de significado; a terceira é a fase da categorização, que consiste no agrupamento das unidades por semelhança ou categorias; a quarta é o momento da descrição, na qual cada categoria é organizada em um texto com citações diretas retiradas das comunicações. Na

² Conforme Madalena Freire (1998, p. 43), a “[...] rotina, aqui, é entendida [...] como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas que se desenvolve num ritmo próprio, em cada grupo. A rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades [...]. Rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer”.

quinta e última etapa, o pesquisador interpreta, identificando a relação entre o conteúdo descrito com a fundamentação teórica sobre o tema.

Devido à preocupação de validar fidedignamente as informações coletadas com rigor metodológico, como forma de conferir confiabilidade e credibilidade ao trabalho desenvolvido, além dos passos descritos por Moraes (2003), foi utilizada a Técnica de Triangulação (TRIVIÑOS, 1987) como complementar a de Análise de Conteúdo. Esta técnica, permite a utilização de diversos métodos, fontes de coleta de informações, métodos de análise dos dados e interpretação do pesquisador.

Essas estratégias metodológicas possibilitaram identificar no diagnóstico inicial, que a práxis 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, foi possível perceber 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 entre o grupo.

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.

Tomando como base o pensamento de Pedro Demo, quando este afirma que “o aluno aprende melhor com professor que também aprende e professor que não estuda não tem aula para dar” (DEMO, 2012, p. 32), propôs-se também, como objetivo deste projeto, contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão na EJA; investindo no professor, visava beneficiar os alunos também. Assim, com a clareza de onde se pretendia chegar, foi elaborado um plano de ação para alcançar os objetivos traçados.

Plano de ação

O projeto foi desencadeado em uma reunião pedagógica, na qual estavam presentes os dois coordenadores pedagógicos da escola, as professoras auxiliares, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as professoras alfabetizadoras. A proposta do projeto de intervenção foi apresentada 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 do diagnóstico realizado do contexto, foi explicitado o porquê acreditava-se que a intervenção nesta modalidade de ensino da escola era necessária. Após a apresentação do diagnóstico e das intenções do projeto, foi sugerido pelo grupo participante 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 práxis, 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, no qual as professoras tivessem oportunidade de compartilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas de solução de problemas encontrados no cotidiano.

Pela sua natureza, tal espaço foi denominado “Encontro de Estudos”. Nessa perspectiva coletiva de reflexão da práxis pedagógica, o trabalho ocorreu em parceria, envolvendo os sujeitos que faziam parte do processo educativo da EJA, apontando para uma alternativa de mudança. Para Freire (1991, p. 17), “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”.

Neste espaço foi concretizado também um dos objetivos específicos do projeto, que era socializar, analisar e compreender as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

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 estes encontros, foi sugerida a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos, acreditando que desta forma fosse possível construir relações com as práticas desenvolvidas por elas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada. Foram abordados temas relacionados às concepções de ensino, de aprendizagem, de alfabetização, assim como o saber, o olhar e o papel do professor. Houve, ainda, sugestão de estratégias para o planejamento das aulas que contemplavam atividades que precisavam ser realizadas e elaboradas cotidianamente a partir do contexto de atuação de cada professor.

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 de um livro, por capítulos, organizada em formato de seminário, objetivando a articulação com as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e práxis; a merenda pedagógica, e, como fechamento, a elaboração de um texto, pelas professoras, pontuando e avaliando as aprendizagens construídas no encontro.

Salienta Rubem Alves que “jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu num texto. Jamais pediria que ele ‘interpretasse’ o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu.” (ALVES, 2002, p. 11). Sendo assim, em conformidade com a perspectiva de Alves em relação aos objetivos da leitura de um texto, o seminário de estudos teve como objetivo central relacionar e aproximar as ideias apresentadas com os conhecimentos já construídos pelo grupo e a práxis

desenvolvida pelas professoras. A intenção era de que as professoras lessem o livro indicado, realizassem o seminário, incorporassem e compreendessem o texto da autora e se tornassem sujeitos da própria leitura.

Para embasar os primeiros encontros, as professoras alfabetizadoras receberam de presente o livro **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática** (2012), de Suzana Schwartz. A proposta apresentada ao grupo foi de que os capítulos do livro fossem sorteados entre as professoras e socializados em formato de seminários coordenados por elas. Todas concordaram e engajaram-se na proposta.

Foram realizados dez encontros e uma das elaborações resultantes foi a constituição de um “grupo” no *Facebook* acessado apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si. Deste grupo, participou também a professora que escreveu o livro. Nesse espaço foram socializadas sugestões de atividades para as aulas, opiniões sobre os encontros e outros materiais como vídeos e entrevistas sugeridos pelas docentes como complementares à sua formação.

No primeiro encontro foi planejado o que seria feito, para que, porque e como, seguindo os passos de um contrato pedagógico, cujo conceito seria abordado no livro proposto para o fórum. Conforme Schwartz, o

[...] contrato pedagógico é um acordo mútuo e explícito entre o professor e os alunos. É construído no primeiro dia de aula e tem como objetivos principais explicitar, dialogar, organizar e esclarecer: o que vieram fazer as pessoas naquele espaço; como pretendem desenvolver os trabalhos, a fim de que todos possam alcançar o objetivo de aprender a ler e escrever; para o que podem servir essa aprendizagem. Construir um contrato pedagógico é muito diferente de estabelecer regras de convivência. É estratégia democrática de organização dos procedimentos, de esclarecimentos do que cada um espera no encontro. (SCHWARTZ, 2012, p. 129)

A autora acrescenta ainda que “o contrato pedagógico, dependendo de como é direcionado, oportuniza que os sujeitos falem, participem, sugiram, explicitem as suas expectativas, seus medos” (SCHWARTZ, 2012, p. 130). 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 eles manifestem sua concordância ou não e que sugiram alterações, essas estratégias podem contribuir para o grupo ir se consolidando e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações.

Desta forma, pretendeu-se auxiliar os professores a perceberem a necessidade de se tornarem reflexivos diante de suas práxis, aprendendo a pensar sobre a realidade do seu contexto, sobre as questões atuais relacionadas com a alfabetização e sobre sua própria profissão. Francisco Imbernón (2000) contribuiu com esta reflexão, ao afirmar que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir

sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2000, p. 42)

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

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados... socializados. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (FREIRE, 1992, p. 65)

Percebeu-se que, conforme Freire (1992) afirma, no processo de construção de um grupo, a comida é um dos instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos, pois comer junto é uma forma de conhecer o outro e a si próprio, espaço de partilha e de aproximação na constituição de um grupo.

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).

Como instrumento de monitoramento da avaliação dos encontros, foi solicitado que as professoras participantes do estudo elaborassem um pequeno texto no qual expressassem suas percepções acerca dos encontros, se consideravam que os objetivos haviam sido alcançados e quais eram as expectativas para o próximo encontro. Considerou-se importante também as avaliações com as aprendizagens das professoras, no sentido de analisar estas informações e perceber se elas estavam aproximando-se do objetivo geral do planejamento das ações. Também, desejando que as interações que estávamos oportunizando nesses encontros contribuíssem para que elas fossem capazes de falar e pensar sobre suas práxis, no sentido que reflete Emilia Ferreiro (1990), quando esta afirma que “apreender o objeto é ser capaz de falar sobre ele. Na medida em que me aproprio de minha fala sobre um determinado objeto estou no caminho para apropriar-me do sentido de minha prática sobre esse objeto” (FERREIRO, 1990, p. 25).

A solicitação da avaliação de cada encontro, além de servir para monitorar o projeto vai ao encontro da afirmação de Freire (1996), quando 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 Freire, 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 rigurosidade metodológica.

Nesse sentido, na expectativa de avaliar metodicamente cada encontro, foi elaborado um instrumento que era adequado aos objetivos da formação, preenchido pelas participantes. A pesquisadora utilizou também um diário de campo³, material que teve seu conteúdo analisado com base em Moraes (2003). Vale salientar que a ênfase está nas falas que são amparadas pelas teorias, pois a teoria não é o conhecimento, ela oportuniza a sua reconstrução (MORIN, 2001).

Uma das professoras alfabetizadoras⁴ avaliou que: “Foi bem explicado os objetivos do trabalho proposto. Vai ser muito bom para nos motivar, enquanto professores, e renovar nossas práticas. Achei criativa a forma de propor o trabalho. Gostei muito” (Professora A3). Na escrita dessa professora pode-se perceber que ela estava sentindo-se desmotivada para o trabalho, sinalizando que uma forma de reverter isso seria renovar a práxis. Ideia que encaminha para a expectativa dela em relação aos próximos encontros. Outra professora escreveu que

[...] o encontro foi muito produtivo, pois houve troca constante de experiências entre os participantes. As angústias, frustrações e trocas de saberes são muito importantes e creio que nossos encontros serão bastante produtivos. Eu, particularmente, estou sempre buscando condições que seduzam os meus alunos a aprender e não só receberem tudo pronto. Muito bom o encontro, estamos todos muito necessitados desta troca. (Professora A1)

Essa professora percebe que formação continuada produtiva necessita de permuta constante de experiência. Na mesma frase cita angústias, frustração e trocas de saberes, parecendo encaminhar à percepção de que são sentimentos comuns entre professores.

Alícia Fernandez (1992) observou que um nível de comunicação comumente utilizado pelos professores nos grupos diz respeito à queixa, relacionada como sentimento de frustração ou de impotência. A queixa funciona como inibidor da possibilidade de pensar, ocupa o lugar de um pensamento, que é necessário para mudar a realidade. Segundo a autora, “o mais perigoso, portanto, do ponto de vista da autoria do pensamento, da subjetividade humana e da aprendizagem, é que a queixa ocupa o lugar do pensamento” (FERNANDEZ, 1992, p. 242).

³ Segundo Maria Mynayo (1994, p. 63), o diário de campo “[...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina que estamos realizando. [...] O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida de campo até a fase final da investigação”.

⁴ Tendo em vista o direito à privacidade assegurado aos sujeitos envolvidos com esta pesquisa, foram adotados codinomes, tais como B2, A1, entre outros.

Ficou evidenciado, no primeiro encontro, através das falas das professoras que as mesmas estavam com disposição para enfrentar os desafios, construir os encontros de formação e qualificarem as práticas pedagógicas nos seus contextos de atuação. Outro ponto positivo observado desde o início foi a adesão do grupo, a valorização do espaço de reflexão e a percepção de que elas desejavam mudanças e condições que lhes permitissem dar conta das permanentes interrogações que estão colocadas no cotidiano da sala de aula frente às aprendizagens dos alunos. Outra professora avaliou que:

Nossa discussão está focada principalmente na forma como os processos de ensino e de aprendizagem se dão. Na postura do professor frente aos desafios que norteiam e permeiam este processo. E este varia de acordo com as diferenças individuais do aluno. O professor alfabetizador não pode ter medo de ousar e arriscar ao elaborar a sua proposta didática. (Professora A1)

A professora parece ter considerado que o foco da formação são os processos de ensino e aprendizagem, como eles ocorrem, mas que o grande desafio do professor é considerar as diferenças individuais dos alunos, além de ousar e arriscar no seu planejamento, considerando tais diferenças.

Sobre o aspecto de considerar as necessidades específicas de cada um e considerar as diferenças individuais em relação ao saber, com o objetivo de acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, as reflexões de Philippe Meirieu (2005, p. 122) contribuem, a partir do que chamou de “diferenciar a pedagogia”, que é “oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”.

Ainda nesse sentido, Meirieu (2005) considera que o professor deva dirigir-se a toda a turma, mas é certo que cada aluno precisa de uma atenção especial, levando em conta suas diferenças. Segundo o autor, “todo aluno tem necessidade de ser considerado em suas diferenças e reagrupado com outros para que se responsabilize por eles em função de suas necessidades comuns específicas” (MEIRIEU, 2005, p. 121).

Logo, é possível constatar que a Professora A1, em sua avaliação, conseguiu também perceber que todos têm um objetivo comum, ou seja, o aluno e suas aprendizagens. Pedro Demo (2008) complementa esta reflexão ao afirmar que para atender o aluno é preciso perceber o todo:

[...] corpo e alma, matéria e espírito, razão e coração. Por isso, diz-se que a aprendizagem deve ser situada, no sentido de acontecer concretamente na vida de cada aluno, de tal sorte que se sinta parte e autor. Sobretudo, é crucial para o aluno perceber que é o centro da dinâmica da aprendizagem. (DEMO, 2008, p. 91)

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 é possível considerar que o encontro contribuiu no

processo de reconstrução de sua práxis. Nesse sentido, José Carlos Libâneo (1994) percebe que a formação dos professores, seus saberes, implica em “uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.” (LIBÂNEO, 1994, p. 27).

Essa professora também percebeu que são necessários muitos encontros para aprender mais e a própria escola seria esse local. Demo (2008, p. 51) afirma que “a escola precisa ser a casa da aprendizagem, de preferência a casa onde isso ocorre profissionalmente”. Outra 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 intenção de ver se as teorias estudadas funcionam com os alunos “reais” nos seus contextos de atuação. As ideias apresentadas por Alves (2007) dão 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)

Outra professora refletiu 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. 11), segundo o qual, “ensinar supõe aprender a ensinar e dominar progressivamente os saberes necessários à realização das tarefas docentes”.

Ainda nesse sentido, em relação aos saberes construídos pelos professores relacionados com suas vivências e práticas, estudos de Tardif (2002) complementam ao somar que “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

Estas análises evocam uma reflexão de Ferreiro (1990) em relação ao diagnóstico de aprendizagens. Ela afirma que quando o sujeito se apropria de um objeto e é capaz de falar sobre ele, é que está no caminho para apropriar-se do sentido da prática sobre esse objeto. Por exemplo, 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 estes encontros 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 práxis algumas das sugestões trazidas pelo livro, mas o fato de encontrar aspectos de sua prática 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 nos encontros estão influenciando e modificando os seus espaços de atuação.

Em relação à formação dos grupos, as professoras participantes relataram que após o começo dos encontros de estudo, o grupo de professores ficou mais unido, estão mais fortalecidas e menos abandonadas. Para Freire (1992, p. 64), o “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”.

Considerações finais

Esse projeto 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 práxis durante o trajeto, na tríade ação, reflexão e qualificação para continuar agindo.

Nesse sentido, o espaço da socialização das experiências serviu para a discussão da apresentação de mudanças na abordagem pedagógica que estava sendo aplicada na sala de aula, tendo como base o referencial teórico estudado, que contemplava desde as concepções sobre ensino, aprendizagem,

alfabetização e o papel do professor, até sugestões de estratégias de planejamento das aulas.

Foi possível ir percebendo, ao longo do projeto, 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 construírem 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. A formação continuada que parte da demanda dos participantes do contexto de inserção envolve-os de maneira produtiva, contribuindo para que invistam tempo e pensamento nos encontros. Ou seja, é necessário refletir, modificar as concepções e as ações da escola dentro da própria escola, com os profissionais que fazem parte da gestão escolar, aqui compreendida como todos os professores e os funcionários da instituição.

Além disso, a gestão escolar necessita estar atenta para garantir condições favoráveis de trabalho para as professoras e acreditar nas concepções do referencial teórico, considerando que a educação é um direito de todos e deve ser assegurada ao longo da vida.

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.

Na continuidade desse projeto, será mantido o acompanhamento às ações propostas no planejamento que foi elaborado pelo grupo de professoras. Para tal, o grupo comprometeu-se em manter os encontros com periodicidade quinzenal, analisando criticamente as estratégias didáticas desenvolvidas, articuladas com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Referências

- ALVES, R. *Por uma educação românica*. São Paulo: Papirus, 2002.
- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- DEMO, P. *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.
- DEMO, P. *Aprender bem/mal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- FERNANDEZ, A. O lugar da queixa no processo de aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FERREIRO, E. *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, M. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FREIRE, M. Rotina: construção do tempo na relação pedagógica. Publicações do Espaço Pedagógico, *Cadernos de Reflexões*, São Paulo, p. 43-44, 1998.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINAYO, M. C. S. et al (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

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

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

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 30/08/2015

Aceito em: 14/12/2015