

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FLÁVIA COVALESKY DE SOUZA RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Jaguarão
2016**

FLÁVIA COVALESKY DE SOUZA RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Suzana Schwartz

**Jaguarão
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R696c Rodrigues, Flávia Covalesky de Souza
A Construção de Espaços de Formação Continuada de
Professores da Educação de Jovens e Adultos / Flávia Covalesky
de Souza Rodrigues.
214 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.
"Orientação: Suzana Schwartz".

1. Formação Continuada. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Grupo. I. Título.

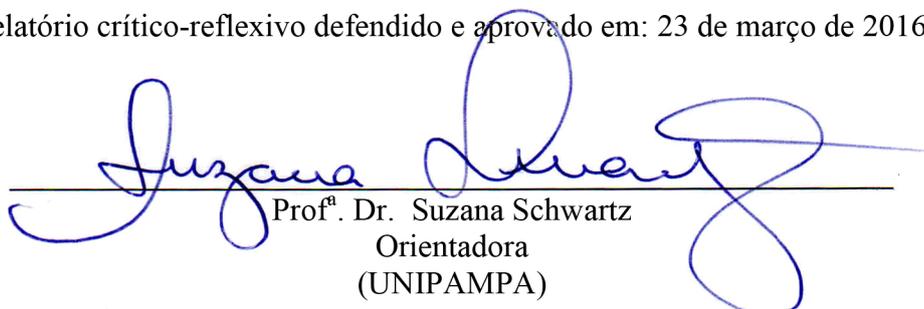
FLÁVIA COVALESKY DE SOUZA RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

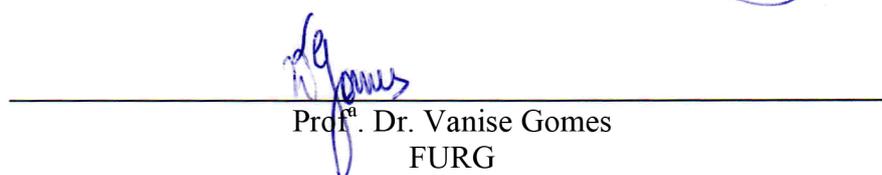
Relatório crítico-reflexivo apresentado ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

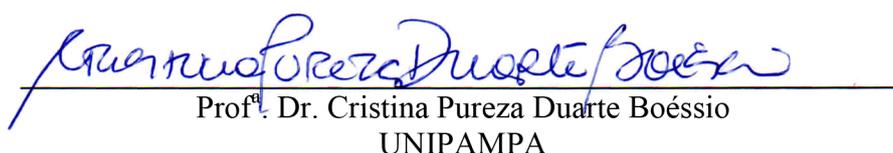
Relatório crítico-reflexivo defendido e aprovado em: 23 de março de 2016.



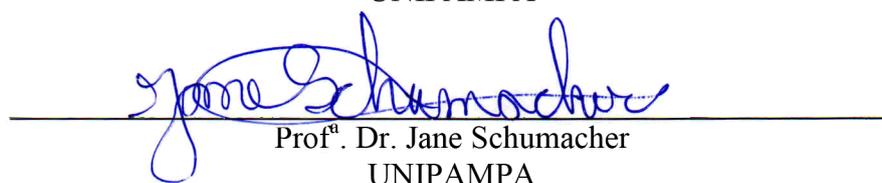
Prof.^a Dr. Suzana Schwartz
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof.^a Dr. Vanise Gomes
FURG



Prof.^a Dr. Cristina Pureza Duarte Boéssio
UNIPAMPA



Prof.^a Dr. Jane Schumacher
UNIPAMPA

Dedico este trabalho à minha mãe, Lúcia Maria Covalesky de Souza, e ao meu esposo, Ângelo Faraco Rodrigues, incentivadores incondicionais de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão. Pela oportunidade de realizar esse sonho.

Aos professores com quem dividi momentos de aprendizagem. Obrigada por ampliarem meu olhar e me ajudarem a ser uma professora melhor.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei tantas aulas, conhecimentos, amizades.

À equipe diretiva da minha escola, principalmente ao diretor Márcio Zinelli, que apoiou incondicionalmente a mim e ao projeto que buscamos realizar.

Aos meus colegas da escola que, cada um a seu modo, participaram e tornaram possível a realização desse projeto. É, principalmente, por acreditar no professor que abraço a temática da formação continuada.

À colega de trabalho Clariani Rocha, por toda a sensibilidade, auxílio e desabafos na volta para casa.

Às minhas companheiras de mestrado Silene Comin e Ivonete Leguisaman (in memoriam). À Silene, pelas caronas, conversas, almoços, jantares e risadas. Por toda a amizade. À Ivonete, que foi levada desta vida precocemente, a gratidão pelas palavras de conforto e de apoio. Pela alegria contagiante e seriedade nos momentos certos.

À minha mãe. Pela partilha de tantos momentos difíceis, daqueles que só relembramos em voz baixa, e que nos fizeram mais fortes e mais unidas. Por sempre confiar em mim, e ao final de cada batalha vencida me dizer que já sabia que eu venceria.

Ao meu marido, Ângelo Rodrigues, por todo o companheirismo, compreensão, apoio, paciência, auxílio técnico e apoio moral. Por todo amor. Essa é uma conquista nossa.

Ao Ivan, pelas alegrias cotidianas.

Às professoras Vanise Gomes, Cristina Boéssio e Jane Schumacher, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por me acompanharem agora, na banca de defesa.

A minha orientadora, Suzana Schwartz. Por tudo o que aprendi, pelas discussões e por me desafiar. Por confiar em mim e acreditar que eu faria o meu melhor. Agradeço-te por me acompanhar nessa jornada até o fim.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

RESUMO

Este relatório crítico reflexivo descreve e analisa uma intervenção realizada em uma escola municipal da Educação de Jovens e Adultos do município de Alegrete, que teve o objetivo de constituir um espaço de interlocução e formação continuada com seus professores. São sujeitos desse projeto sete professores atuantes na educação básica, dos quais seis lecionam nos anos finais e um nos anos iniciais. A proposta metodológica está estruturada no método da intervenção, no qual descrevemos o contexto da intervenção e os sujeitos participantes; e no método da avaliação da intervenção, que enfatiza a análise dos indicadores voltados aos efeitos das ações executadas. A avaliação foi realizada através do uso de questionário fechado aplicado ao final dos encontros realizados, bem como produções de textos pelos professores participantes acerca de suas aprendizagens. Para realizar esta pesquisa, de cunho qualitativo interventivo, foi necessário elaborar um diagnóstico do contexto de inserção, o que abrangeu entrevistas semiestruturadas, grupo focal e revisão de referencial teórico e documental pertinente. A partir da análise dessas informações, foi possível traçar um plano de ação, que foi sistematicamente revisto e replanejado com base na avaliação dos participantes sobre cada encontro. A análise das informações que emergiram do diagnóstico e das avaliações foi realizada através do método de análise textual discursiva de Roque Moraes. Com base nesses instrumentos de análise da intervenção podemos afirmar que alguns fatores foram importantes para a formação do grupo, como a rotina não rotineira das ações, o estudo de temáticas relevantes para aquele corpo docente e a integração da teoria com a prática escolar. Estes resultados foram percebidos através do crescimento do envolvimento de parte dos sujeitos nas discussões, nas atividades práticas propostas nos encontros, bem como no desejo de continuidade dos encontros, manifestado por alguns participantes. Também foi possível detectar desafios na formação do grupo, tais como a interferência de agentes externos nos encontros, o silêncio constante de alguns participantes e a manutenção da motivação de parte dos docentes para o trabalho proposto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Grupo.

ABSTRACT

This critical reflective report describes and analyzes an intervention carried out in a municipal school of Youth and Adult Education in the city of Alegrete, which aimed to provide a space for dialogue and continuing education with their teachers. The subjects of this project are seven teachers working in basic education, six of which teach in the final years and one in early years. The methodology is structured in the intervention method, in which we describe the intervention context and participant subjects; and the intervention's evaluation method, which emphasizes the analysis of indicators geared to the effects of the actions. The evaluation was carried out through the use of a closed questionnaire applied at the end of meetings held, as well as textual productions by participating teachers about their learning. To conduct this research, of interventional qualitative nature, it was necessary to diagnose the insertion context, which included semi-structured interviews, focus groups and theoretical and documental review. From the analysis of this information, it was possible to draw an action plan, which was systematically examined and redesigned based on the participants' evaluation of each meeting. The information analysis that emerged from the diagnosis and evaluation was carried out by discursive textual analysis method of Roque Moraes. Based on these intervention analytical tools we can state that some factors were important to the formation of the group, such as non-routine routine actions, the study of relevant topics for those faculty members and integration of theory and school practice. These results were perceived by the growing involvement of subjects in the discussions, practical activities proposed in the meetings, as well as the desire to keep having meetings, expressed by some participants. It was also possible to detect challenges in the formation of the group, such as the interference of external participants in the meetings, the constant silence of some participants and sustaining teachers' motivation for the proposed work.

Keywords: Youth and Adult Education; Continuing Education; Group.

RESUMEN

Este informe crítico reflexivo describe y analiza una intervención llevado a cabo en una escuela municipal de Educación de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Alegrete, cuyo objetivo era establecer un espacio de diálogo y educación continua con sus profesores. Son participantes del presente proyecto siete profesores que trabajan en la educación básica, seis de los cuales enseñan en los últimos años y uno en los primeros años. La metodología se estructura en el método de la intervención, en el que se describe el contexto de la intervención y los participantes; y el método de evaluación de la intervención, que hace hincapié en el análisis de indicadores orientados a los efectos de las acciones. La evaluación se llevó a cabo mediante el uso de un cuestionario aplicado al final de las reuniones, así como producciones de textos de los profesores participantes acerca de su aprendizaje. Para llevar a cabo esta investigación, que es de naturaleza cualitativa intervencionista, era necesario hacer un diagnóstico del contexto de inserción, que incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y examen del marco teórico y documentales pertinentes. Del análisis de estos datos, fue posible trazar un plan de acción, que ha sido revisado y rediseñado de manera sistemática, en base a la evaluación de los participantes de cada reunión. El análisis de la información que surgió del diagnóstico y de las evaluaciones se llevó a cabo mediante el método de análisis del texto discursivo de Roque Moraes. Sobre la base de estas herramientas de análisis de intervención se puede decir que algunos factores son importantes para la formación del grupo, tales como acciones de rutina, el estudio de los temas relevantes para los profesores y la integración de la teoría y la práctica escolar. Estos resultados fueron percibidos por la creciente participación de los sujetos en las discusiones, las actividades prácticas propuestas en las reuniones, así como el deseo de continuar con las reuniones, expresadas por algunos participantes. También fue posible detectar retos en la formación del grupo, tales como la interferencia de agentes externos en las reuniones, el silencio constante de algunos participantes y para mantener la motivación de los profesores para el trabajo propuesto.

Palabras clave: Jóvenes y Adultos; Educación Continua; Grupo.

LISTA DE SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IFF – Instituto Federal Farroupilha

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAAP – Núcleo de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RENAFORM – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEB – Secretaria da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2. MEMORIAL	14
3. DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	17
4. REVISANDO A TRAJETÓRIA	24
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
5.1 A formação continuada e a construção da identidade docente	27
5.2 A trajetória da formação continuada no Brasil	34
5.3 As políticas públicas para a formação continuada de professores da EJA	42
5.4 Fundamentação teórica sobre as categorias emergentes das entrevistas.....	55
5.4.1 Papel da escola, dos professores e dos alunos	56
5.4.2 Não aprendizagem: conceito, convergências e divergências	59
5.4.3 Motivação para ensinar e para aprender	64
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
6.1 Projeto de intervenção: o que é, como e para que se faz	68
6.2 Método da Intervenção.....	70
6.2.1 Análise das Informações Coletadas no Diagnóstico	75
6.3 Método de avaliação da intervenção	77
6.3.1 Instrumento de coleta de informações	79
6.3.1.1 Diário de Campo	79
6.3.1.2 Observação participante.....	80
6.3.2 Análise do conteúdo textual das avaliações.....	82
6.4 Plano de ação	83
6.4.1 Planejamento básico dos encontros.....	85
6.4.2 Planejamento básico dos encontros com avaliações.....	93
6.4.3 Descrição dos encontros.....	103
7. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	147
8. SINTETIZANDO.....	174
9. REFERÊNCIAS.....	180
10. APÊNDICES E ANEXOS	186

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial do professor ministrada em cursos de Licenciatura, em sua maioria, não costuma ser contemplada com componentes curriculares direcionados para a reconstrução de aporte teórico-prático específico para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os professores que trabalham nessa modalidade de ensino são, na maioria, professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do nível regular (BRASIL, 2005).

Em relação à formação continuada dos professores, ela é assegurada pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, planejada para os professores da educação pública brasileira, independentemente de seu nível ou modalidade de atuação. A Educação de Jovens e Adultos, modalidade prevista na LDB que se propõe a oferecer oportunidades educacionais, culturais e sociais àqueles que não tiveram o direito efetivado de estudar em espaços institucionalizados de ensino na 'idade apropriada', prevê proposta pedagógica, metodologia, avaliação e carga horária própria, e valoriza conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais, reconhecidos mediante certificação (BRASIL, 1996).

Embora a formação continuada dos professores da Educação Básica seja assegurada por lei, parte dos professores da Educação de Jovens e Adultos não se sente contemplada em formações regularmente oferecidas, por entender que, geralmente, elas não contemplam as especificidades que precisariam ser trabalhadas com o objetivo de contribuir para aperfeiçoar a prática pedagógica da EJA, o que, na percepção deles, geralmente não acontece. Com base nas demandas de formação desse grupo, bem como no diagnóstico que realizei do meu contexto de inserção profissional, desenvolvi, juntamente com meus colegas, o planejamento, a execução e a avaliação de uma intervenção cujo objetivo era a constituição de um espaço sistemático de formação continuada para os docentes da EJA na escola em que atuamos.

Esse espaço de formação foi também amparado por alguns princípios básicos, coerentes com a ideia de que “a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa” (MORIN, 2000, p.65) e para isso é preciso que os professores sejam e se percebam como sujeitos de sua formação pedagógica, partindo de necessidades existentes no seu contexto de trabalho. Nesse sentido, compartilho com Imbernón

(2009) que um dos objetivos da formação continuada é “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista” (p. 37).

Considerando os aspectos descritos anteriormente, o projeto de intervenção que originou as reflexões críticas relatadas nesse texto objetivou constituir, com os professores participantes, um espaço de formação, no qual tivéssemos a oportunidade de compartilhar dúvidas, anseios, angústias, práticas bem-sucedidas ou não, bem como de elaborar alternativas de propostas didáticas e estudos sistemáticos que auxiliassem na reflexão crítica sobre as demandas de nosso espaço de trabalho.

No início do processo realizei um diagnóstico do contexto que, articulado com o diálogo inicial com os professores envolvidos, encaminhou para a percepção da existência de sentimentos ambíguos relacionados ao desejo de constituir um grupo de formação específico para os docentes da EJA e uma preocupação específica com essa formação, no sentido de não repetir experiências anteriores, caracterizadas por eles como encontros cansativos e maçantes, aos quais não atribuíram significado e, conseqüentemente, não perceberam como experiências produtivas.

É necessário esclarecer que não pensamos que qualificar o ensino seja um objetivo em si mesmo. Essa demanda é necessária porque o objetivo do ensino é a aprendizagem de todos os alunos. Assim sendo, penso que na perspectiva de grupo de formação continuada é possível reelaborar, reconstruir, propor ideias para incrementar a aprendizagem, que de acordo com o diagnóstico inicial elaborado no contexto de inserção, está em nível aquém da desejada. Sobre isso, Demo (2008) comenta que reconstruir e reelaborar são ações essenciais na formação pessoal e profissional do ser humano, que oportuniza deixar de lado a recepção passiva de conhecimento, mobiliza habilidades e potencializa a interação agindo como sujeito protagonista, reconstruindo conhecimento, reelaborando, criando alternativas e propondo soluções.

Nesse contexto, a metodologia do projeto foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa interventiva com base em Damiani (2013), realizando, como já comentado, inicialmente um diagnóstico do contexto, que envolveu informações qualitativas e quantitativas relativas aos alunos, professores e ao funcionamento da instituição escolar, obtidas através análise documental, observação participante, grupo focal, entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. Para a análise das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, no grupo focal, ao longo dos encontros e nas

avaliações, foi utilizada a técnica de análise textual discursiva, com base em Roque Moraes (2003, 2006), conforme descrito no capítulo 6 este relatório.

Com base nessas análises foi possível perceber que o objetivo do projeto foi alcançado, tendo em vista a ressignificação dos espaços destinados à formação pedagógica na escola, observados através do envolvimento dos professores nos estudos e discussões propostas e a transposição desses estudos para a prática docente na escola, o planejamento didático conjunto e a constituição de um grupo de trabalho.

2. MEMORIAL

Para contribuir na compreensão sobre meu interesse pela formação de professores e pela Educação de Jovens e Adultos, penso ser útil relatar os caminhos pelos quais venho me constituindo professora. Tenho trinta e um anos e sou professora há nove. Prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul quando tinha dezessete anos, e coleei grau aos vinte e um. No começo, não entendia muito bem o que um pedagogo fazia. Estava ali porque aquela era minha oportunidade de cursar o ensino superior.

Durante a graduação, as discussões sobre os temas abordados nos diferentes componentes curriculares foram avançando, e eu encontrei na divergência de opiniões um elemento para dar significado a minha estada ali. Aprendi que no ‘conflito’ de ideias também se desconstrói e se reconstrói saberes, concepções e relações com as pessoas.

Aos poucos, foi surgindo o entendimento do que era ser pedagogo. Mais: fui construindo a noção, mesmo que neste momento apenas teórica, de que educação se faz com mais do que competência técnica. Fui começando a esclarecer a complexidade e os desafios que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem, e o quanto ensinar é algo complexo.

Depois de formada, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada de minha cidade. Mais tarde, prestei concurso para a rede pública, trabalhando quarenta horas por semana com crianças do quarto ano. Trabalhar com as crianças era interessante, embora ainda não conseguisse lidar com a ‘indisciplina’ e com a ‘bagunça’. Minha bagagem na

área da didática era parca, e grande parte do que sei relacionado a essa área devo às experiências dessa época, não a minha formação inicial.

Neste processo, senti a necessidade de ampliar meus estudos, e me inscrevi em um curso de Especialização em Educação, em uma universidade particular de minha cidade. Minhas expectativas eram bem grandes, e pude aprofundar alguns estudos teóricos que julgava importantes para a minha prática na época. Na mesma medida, tive professores que me mostraram com seus exemplos qual trilha eu não gostaria de seguir em minha vida profissional. Neste sentido, penso que o professor é sempre, para o bem ou para o mal, um exemplo.

O tempo foi passando e fui desconstruindo várias das imagens que havia construído sobre educação em longos anos de experiência como aluna. Longe de ser uma experiência perfeita, os anos em que trabalhei com crianças na rede pública municipal me mostraram a necessidade de desenvolver a identidade de um grupo de professores que tem motivações adequadas para trabalhar. Também me mostrou que só vontade não basta, e que é preciso se apropriar também do conhecimento técnico e teórico para poder desempenhar as atividades pertinentes ao trabalho do professor. Fazer um planejamento, pensar sobre o currículo, apresentar um novo conhecimento, lidar com as frustrações do erro, encarar as dificuldades de aprendizagem, todas essas questões requerem saberes, e não podem ser feitas toda a vez apenas intuitivamente.

Após seis anos trabalhando quarenta horas por semana como professora unidocente, o peso do cansaço começou a se tornar insustentável. Gostava muito do que fazia, principalmente do que se relacionava ao planejamento, mas o somatório de todas as outras tarefas tangentes à docência estava afetando meu desempenho. Pensei muito a respeito e concluí que uma professora que não se sente motivada com seu próprio ofício pode acabar mais prejudicando do que contribuindo com a educação de seus alunos. Resolvi reencaminhar minha vida profissional.

Em 2013 fiz concurso para a Unipampa, para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. No final de agosto daquele mesmo ano comecei a trabalhar no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa, o que trouxe consigo um novo desafio.

Ao assumir as quarenta horas na Universidade, tive que abdicar das minhas duas turmas de 4º ano. A ideia inicial, quando fiz o concurso, era deixar minhas duas

matrículas na rede municipal e ficar apenas com minha matrícula federal. Não consegui. Claramente, o que me fez continuar na Educação Básica não foi a remuneração ou as condições de trabalho e qualidade de vida. Ocorreu que eu simplesmente não consegui deixar o mundo da escola, por perceber que era lá que eu desempenhava plenamente o meu trabalho. Um trabalho no qual eu procurava constantemente melhorar por compreender que jamais estaria pronta; um trabalho em um lugar onde, sem querer parecer piegas, ficava feliz por estar.

Após alguns meses trabalhando na secretaria de uma escola profissionalizante, reivindiquei meu direito de ser unidocente de uma turma de anos iniciais. Fui indicada para trabalhar na escola onde leciono até hoje como alfabetizadora de uma classe multisseriada de EJA.

Embora tenha feito estágio na Educação de Jovens e Adultos, nunca havia me deparado com o desafio de alfabetizar alunos que não fossem crianças. Esse é um processo de aprendizagem que trago até hoje, pois ainda encontro muitas lacunas em minha prática, que podem se refletir na aprendizagem dos meus alunos. A impressão que eu tenho é de que nem todo o possível foi feito. Não me contento com o discurso de que alguns adultos e idosos não conseguem aprender, e me frustro cada vez que esse aprendizado demora muito além do que eu acredito que deveria.

Em meados de 2014, comecei a cursar o Mestrado em Educação, que antes era um sonho que pensava não poder realizar. Neste curso, pude ampliar minha percepção sobre diversas questões referentes à educação, que antes pareciam não me interessar. Compreendo que na educação há demandas pelas quais é necessário dedicar uma vida de luta. Entretanto, há questões que dependem do meu conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Conhecimentos que precisam ser acessados em minha prática na escola, no contato direto com meus alunos e com meus colegas professores. O mestrado foi fundamental para suprir parte das faltas que eu sentia em minha prática pedagógica.

Na interação com minha orientadora, foram inúmeras as aprendizagens: pude compreender a imprescindibilidade do planejamento, atentando para cada detalhe que ele contém; aprendi que o óbvio deve ser dito; que aula é sempre uma oportunidade de construir um espaço democrático; que a avaliação é um importante instrumento de crescimento e de emancipação. Não é incomum, hoje em dia, ao prestar atenção em

alguma das minhas falas, lembrar que aquele pensamento foi construído nos diálogos com ela.

Meu objetivo é continuar buscando respostas para minhas faltas, seguindo em minha trajetória acadêmica sem, contudo, me distanciar da Educação Básica, no papel de professora dos anos iniciais, a fim de qualificar o que faço em sala de aula, visando a aprendizagem dos meus alunos. Mais do que os resultados diretos dessa intervenção, espero poder reforçar, com meus colegas, a consciência da necessidade do estudo contínuo para o professor, que é sujeito que ensina e, por isso, aprende sempre.

3. DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

Para aplicar um projeto de intervenção em um local que era meu espaço de trabalho há pouco tempo, senti necessidade de realizar um diagnóstico desse contexto, a fim de me distanciar de minhas ideias pré-concebidas e buscar informações que justificassem uma intervenção naquele espaço. Para tanto, analisei documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico de 2015 e o Regimento do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Alegrete. Fiz a identificação e análise dos indicadores quantitativos referentes à evasão e retenção, de informações obtidas através de questionário informal aplicado com vinte e nove alunos matriculados nessa modalidade e de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco dos sete professores participantes do projeto. A fim de contextualizar essas informações, recorri à fundamentação teórica pertinente, relativa às políticas públicas para a educação e formação continuada de professores. A seguir, passo à contextualização da escola em que foi realizada a intervenção, bem como apresento a análise das informações anteriormente citadas.

Alegrete, município onde se localiza a escola contexto do projeto de intervenção apresentado neste relatório crítico reflexivo, está localizada na região fronteira-oeste do estado do Rio Grande do Sul, e possui aproximadamente setenta e oito mil habitantes, segundo estimativa para 2015 do IBGE¹. Fundada em 1831, possui unidade territorial de sete mil e oitocentos quilômetros quadrados, sendo considerado o município de maior extensão territorial do estado. Possui uma economia baseada na agricultura do

¹ Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=430040> Acesso em 19 de fevereiro de 2016.

arroz, da soja, e na pecuária bovina e ovina. Cidade natal de Mário Quintana e Oswaldo Aranha, Alegrete conta com trinta e duas escolas municipais, quarenta e sete escolas estaduais, duas federais e seis da rede privada. Possui ainda significativo número de instituições de ensino superior, dentre elas a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o Instituto Federal Farroupilha (IFF), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), dentre outras.

A escola onde foi realizada a intervenção está situada na Rua Alcides Santana Magalhães, no Bairro Dr. Romário. Ela oferece a Educação Infantil e os Anos Iniciais no período diurno e a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental - no período noturno. Em suas dependências, mantém o Ensino Médio regular em convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Este convênio dispõe de professores e equipe diretiva próprios para o atendimento dos alunos, com o compartilhamento da estrutura física da escola.

A região do município onde a escola está localizada abriga parcela da população alegretense considerada de baixa renda e é marcada por desigualdades sociais, atendendo a parte de um contingente populacional que não teve acesso à educação básica na idade fixada pelos projetos do Ministério da Educação como o ‘momento certo’. Segundo relatos de professores que estão há mais tempo no convívio dessa escola, essa localidade já apresentou episódios violentos em sua história. Hoje, entretanto, os alunos demonstram um comportamento de pertença maior ao grupo e à comunidade escolar, e as ocorrências de violência com professores e entre os próprios alunos foram reduzidas.

Em questionário informal, que realizei em maio de 2015 com vinte e nove alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da escola participante do projeto a fim de contribuir com o diagnóstico, constatei que além dos moradores do Bairro Dr. Romário, onde está localizada a escola, há alunos de diversos outros bairros da redondeza, como Palma, Segabinazzi, Saint Pastous e Favila. Os moradores dessas comunidades que pertencem ao corpo discente são assalariados com carteira assinada, autônomos e donas de casa, dentre outras ocupações. Além destes, aproximadamente trinta por cento dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos são oriundos do ensino regular diurno, que já completaram quinze anos e que estão em

defasagem idade/ano. Deste contingente, aproximadamente cinquenta por cento trabalha oito horas ou menos por dia, e quatorze por cento trabalha mais de oito horas, tentando adequar sua rotina laboral aos dias de aula.

Através desse questionário, constatei que sessenta e nove por cento dos alunos matriculados nesta modalidade são mulheres, e trinta e um por cento são homens. Destes vinte e nove alunos, vinte e quatro por cento cursavam a classe de alfabetização (Etapas I e II) e aproximadamente setenta e seis por cento estavam distribuídos entre as etapas III, IV, V e VI. Do total, trinta e quatro por cento tinha menos de dezenove anos, vinte e quatro por cento estava na faixa dos vinte aos trinta e cinco anos e cerca de quarenta e um por cento tinha trinta e seis anos ou mais. Mais da metade destes educandos tem filhos (58,6%), fazendo com que tenham que deixá-los com o cônjuge, parentes ou conhecidos para frequentar as aulas, ou que levem seus filhos consigo, dinâmica que constatei de forma empírica em minha convivência na escola.

Informações recolhidas no questionário informal mostram que aproximadamente sessenta e dois por cento dos alunos que responderam ao instrumento permaneceram oito anos ou menos em classes de educação formal e informal, e que cerca de trinta e quatro por cento frequentou mais de oito anos a escola. Considerando que esses alunos ainda estão no ensino fundamental, estas informações nos mostram que houve evasão e retenção no processo educacional de alguns desses sujeitos. Dentre os motivos elencados para o abandono da escola em tentativas anteriores, os alunos apontaram o trabalho, a família e o desinteresse pela escola, o que juntos somaram setenta e um por cento.

Quando questionados sobre as razões de sua volta aos estudos, a grande maioria citou as palavras ‘trabalho’ e ‘emprego’, demonstrando que para grande parte desses alunos da Educação de Jovens e Adultos os conhecimentos reconstruídos naquele espaço não bastam por si; eles são meios para uma finalidade ulterior: ‘arrumar um emprego melhor’, ‘entrar no mercado de trabalho’, ou mesmo porque ‘o mercado de trabalho está muito exigente’. Outros possuem uma perspectiva diferente, e seus objetivos estão ligados a ‘ter educação’, ‘avançar rápido’, ‘ter um futuro bom’, ‘ser alguma coisa na vida’, ‘ter sabedoria’ e ‘dar educação melhor para os filhos’.

A concepção de currículo que a escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico é a de Kerr (1968, p. 16 apud Alegrete, 2015, p. 9), para quem currículo é

“toda a aprendizagem planejada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. Entre os objetivos construídos e propostos para a Educação de Jovens e Adultos a partir dessa concepção, expressos no Projeto Político Pedagógico de 2015 da Escola Waldemar Borges, estão (2015, p. 10):

- a) Garantir acesso, permanência e aprendizagem aqueles/as que não tiverem na idade própria, gratuitamente, assegurando oportunidades educacionais as características de cada educando/a, seus interesses, condições de vida e trabalho, nos termos da Legislação vigente;
- b) Construir um modelo pedagógico próprio que leve em conta a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos os perfis dos/as educando/as e suas faixas etárias;
- c) Promover a inclusão social através de cursos e programa de profissionalização que proporcionam sua entrada, permanência e sucesso no mundo do trabalho;
- d) Proporcionar a formação inicial e continuada de profissionais para atuação na Educação de Jovens e Adultos;
- e) Oportunizar o ensino não-presencial para que se garanta momentos de formação em serviço para os/as educadores/as.

A escola, entre os anos de 2013 e 2014, trabalhou na perspectiva da metodologia de projetos interdisciplinares, na qual, em reuniões da equipe diretiva com o corpo docente, os professores delimitavam um tema e montavam um projeto com diversas atividades que envolvia aulas expositivo dialogadas, palestras, filmes, relatos de experiência, rodas de debates, atividades culturais e artísticas, com o objetivo de envolver os alunos no dia a dia da escola e tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais atrativos. Nem sempre essas atividades eram bem recebidas pelo corpo discente, principalmente pelos adultos, que consideravam que aquela forma de organizar didática e metodologicamente o tempo na escola “não era aula”.

No PPP (Alegrete, 2015, p. 12), a escola esclarece que a metodologia deverá ser “estimuladora da construção do conhecimento associando a teoria à prática”. Para tanto, a escola propõe formas diversificadas de abordagem em sala de aula, com aulas “desafiadoras, criativas, lúdicas, construtivas, desenvolvendo potencialidades, transformando o conhecimento em saber científico, cultivando o espírito de investigação” (Idem). Segundo este documento, os educadores devem priorizar as vivências exteriores à escola que os educandos trazem, levando em consideração a realidade, “o ritmo de aprendizagem e a maturidade” (Ibidem, p. 6), o que, segundo o documento, dá a oportunidade para que esse aluno construa seu conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico propõe metas para os diversos segmentos constituintes da escola, dentre eles pais, alunos, professores e funcionários. Nesta perspectiva, o documento esclarece que os professores devem ser conscientes e comprometidos com seu papel diante do processo educacional, e as metas para este segmento contemplam (2015, p. 9):

- a) Promoção de discussão, estudos, debates, jornadas pedagógicas e seminários;
- b) Participação nos eventos e promoções realizadas pela escola;
- c) Desenvolvimento através de projetos e propostas de melhorias no processo ensino aprendizagem;
- d) Preservação dos princípios e valores nos quais acreditam para atuarem com responsabilidade e comprometimento na educação;
- e) Cumprimento dos seus deveres e empenho, com liberdade, pelos seus direitos, fortalecendo sua cidadania, elegendo seus representantes no processo educativo;
- f) Manutenção de um relacionamento cordial com a comunidade na qual estão inseridos, para que o respeito e a solidariedade sejam fatores marcantes no processo;
- g) Conscientização e prática dos cuidados com o patrimônio da escola;
- h) Ter uma postura ética que seja um referencial para o educando.

As Etapas I e II funcionam em classe multisseriada, sob a regência de uma professora unidocente. Classe multisseriada é a turma que abrange mais de uma série em uma mesma sala e com um mesmo professor. Neste caso, esta classe abrange os alunos matriculados no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Para este primeiro ciclo, o NAAP - Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de Alegrete - considera ideal seiscentas horas aula anuais, com 20% (vinte por cento) dessa carga horária à distância (cento e vinte horas). Neste percentual à distância são entregues, na quinta-feira, material didático elaborado pela professora com o objetivo de reforçar os conhecimentos que foram trabalhados e reconstruídos durante a semana. As aulas acontecem das 18 horas e 45 minutos até as 21 horas e 45 minutos.

As demais etapas constituem os anos finais do ensino fundamental, sendo constituída pelas Etapa III (6º Ano), Etapa IV (7º Ano), Etapa V (8º Ano) e VI (9º Ano), e cada uma conta com sua sala própria. Nestes casos, o NAAP considera ideal oitocentas horas aula anuais, sendo que 20% (vinte por cento) dessa carga horária se dá à distância (cento e sessenta horas). Nestas Etapas, fica evidente o fenômeno da juvenilização da EJA, nas quais percebo empiricamente que a maioria dos alunos são adolescentes provenientes do ensino diurno regular que foram encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos, ou adultos que evadiram da escola e depois retornaram em uma idade mais avançada.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a avaliação ampla, contínua e cumulativa deve ser diagnóstica, mediadora, qualitativa e produtiva. É uma atividade vinculada ao processo 'ensino aprendizagem' (Alegrete, 2015) e deve acontecer ao longo da permanência do educando em sala de aula, primando pelos aspectos qualitativos, tendo sua verificação realizada trimestralmente. O documento não considera a peculiaridade da avaliação da Educação de Jovens e Adultos, que acontece semestral e anualmente. A passagem de uma etapa para a outra é chamada de avanço. Os avanços em cada etapa são realizados de formas diferentes, ambos por meio de parecer elaborado pelos professores regentes das turmas. Nas etapas I e II, os avanços se dão anualmente. Já nas etapas III, IV, V e VI, os avanços são semestrais.

O parecer adotado pela escola para todas as etapas se refere a um documento onde constam as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e as competências que se espera que os alunos desta modalidade desenvolvam. Os conceitos estipulados no documento para expressar o desenvolvimento do aluno é DS (desenvolveu satisfatoriamente), D (desenvolveu), DP (desenvolveu parcialmente) e ND (não desenvolveu). Junto aos conceitos, o professor registra as faltas do aluno.

Ainda no Projeto Político Pedagógico, podemos observar que esta escola recomenda o uso de variados instrumentos avaliativos, tais como trabalhos de pesquisa, provas descritivas e avaliação diária dos alunos, objetivando a média 60 (sessenta pontos) por disciplina. No final do ano letivo vigente, os resultados da avaliação deverão servir de base para reformulações e planejamento do ano seguinte, através de reuniões com professores e equipe gestora.

Ao todo, a escola mantém quarenta e sete servidores distribuídos entre os três turnos, sendo que deles, quinze são funcionários alocados nos serviços gerais, na elaboração da merenda, na secretaria e na zeladoria. O corpo docente contava, em 2015, com trinta e dois professores, sendo que na Educação de Jovens e Adultos há oito professores regentes, subdivididos em sete professores de área específica e uma professora unidocente responsável pela classe de alfabetização.

Para atender aos alunos das Etapas III, IV, V e VI, a escola dispunha de sete professores, responsáveis pelas diferentes áreas do conhecimento. Dentre eles havia dois que atendem aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês), dois de Matemática, um de Geografia, um de História, uma professora de Educação Física e uma professora de Ciências, que além da área de sua formação inicial, ainda trabalha com os componentes curriculares Arte e Ensino Religioso. Na

época de elaboração deste diagnóstico, o componente curricular Educação Física estava vago, e os alunos não estavam tendo as aulas deste componente curricular. Todos os professores são graduados em suas respectivas áreas do conhecimento, com exceção da professora que leciona Arte e Ensino Religioso.

Na época, a equipe diretiva desta escola era composta por um diretor e duas vice-diretoras, bem como uma orientadora educacional e duas coordenadoras pedagógicas. No noturno, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, pertencentes a esse mesmo grupo citado acima, atendiam às demandas administrativas e pedagógicas que eram apresentadas. Diretor e vice-diretores são escolhidos através processo democrático, que acontece de três em três anos, e a escolha entre as chapas é feita através do voto pelos diferentes segmentos da comunidade escolar (alunos, pais de alunos, funcionários e professores).

Em relação à distribuição do espaço físico, segundo o PPP de 2015, a escola possui dez salas de aula. Além disso, possui uma sala para o Laboratório de Ciências, uma para a Biblioteca, uma para o Laboratório de Informática, uma para o Programa Mais Educação e para armazenar os instrumentos da Banda, uma para o AEE – Atendimento Educacional Especializado -, uma para a Secretaria, uma para a Direção, uma sala para a direção da E.E.E.M. Waldemar Borges, que funciona no noturno, uma para a Orientação Educacional, uma pracinha e uma horta, além de um amplo pátio. A escola possui ainda um refeitório, uma cozinha, uma despensa pequena, sete banheiros, sendo dois adaptados, além de possuir rampas para o acesso de pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida.

Possui ainda uma sala de áudio visual, que atualmente está sendo usada para aulas regulares da Etapa III. Lá, os professores costumavam desenvolver atividades com os alunos, centradas em filmes e documentários. Todas as salas, exceto as que funcionam as aulas das turmas, são compartilhadas com os alunos do Ensino Médio, o que acaba por restringir os momentos em que esses recursos podem ser utilizados.

O prédio em que a escola está instalada possui doze anos, mesma idade da escola. O prédio atende as demandas relativas ao número de alunos matriculados, embora as marcas do tempo já sejam visíveis tanto na estrutura física quanto na manutenção de aparelhos como computadores, ventiladores e mobiliário. A escola recebe manutenção da prefeitura municipal diante da necessidade e solicitação da equipe diretiva.

Em 2014, segundo dados recolhidos na secretaria da escola, o número de alunos matriculados em todas as etapas da EJA foi de oitenta e oito. Até o final deste mesmo ano, vinte e seis haviam evadido e catorze formaram-se na Etapa VI. No ano de 2015, a partir de informações obtidas com o diretor da escola, soube que houve um aumento no número de matrículas, em decorrência do fechamento de alguns polos municipais da Educação de Jovens e Adultos no final de 2014. Na época da divulgação dos fechamentos, o diretor da escola argumentou com o Secretário da Educação do Município de Alegrete sobre a importância da escola para aquela região. Após conversas com a Equipe Diretiva e uma plenária com a comunidade, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura determinou que a Escola continuaria oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

No segundo semestre de 2015, após as férias de julho, foi possível notar a diminuição da frequência dos alunos nas turmas. Em alguns dias não havia alunos em algumas Etapas, o que vinha sendo relatado diariamente pelos outros professores. Alguns deles pareceram ficar angustiados com a situação, e essa constatação provocou mobilizações a fim de trazer novamente os alunos evadidos para a escola. Exemplo disso foi o mutirão realizado por professores e alunos da EJA, que saíram à noite pelas ruas vizinhas à escola para divulgar aos moradores da região a existência de vagas na escola para esta modalidade.

A seguir, apresento a justificativa do projeto, na qual explico a relevância do objetivo do projeto, considerando o panorama sócio histórico em que a Educação de Jovens e Adultos está inserida, e a relevância da formação continuada para o profissional que nela atua.

4. REVISANDO A TRAJETÓRIA

Desde que comecei a trabalhar em escolas com crianças, nas redes privada ou pública, fui uma professora inconformada com os espaços de formação continuada que frequentava. As formações me pareciam distantes daquilo que acontecia em minha escola ou dos alunos que tinha na sala de aula. Em conversas informais com os colegas mais próximos, percebia que eles também compartilhavam dessas angústias.

Ao ser transferida para uma escola de Educação de Jovens e Adultos, percebi que as possibilidades de formação para os professores dessa modalidade eram ainda

mais reduzidas. Não havia, por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, oferta de espaços onde os professores dessa modalidade pudessem refletir sobre suas práticas, buscar referenciais, construir alternativas para as demandas que vinham de seus espaços de atuação. Ao mesmo tempo, a escola, tendo disponível um dia na semana para a formação de seus professores, não conseguia fazê-lo por carecer de coordenador pedagógico que se ocupasse dessa tarefa.

Unido ao descontentamento com relação às formações, me chamou a atenção o alto índice de evasão e retenção na EJA da escola em que trabalhava. Os alunos que chegavam, em sua maioria, com expectativas de aprender, evadiam antes do final do semestre, e parte significativa dos que ficavam eram retidos por alguns semestres na mesma etapa. Não me excludo deste contexto, pois sendo alfabetizadora, inúmeras vezes depusitei no aluno minha falta de competência para alfabetizá-lo, recorrendo à retenção. Havia lacunas em minha formação inicial que as formações continuadas que frequentei não haviam suprido, e isso refletia nos processos de ensino e de aprendizagem nos quais atuava.

Para suprir essas lacunas, acredito que constituir espaços de discussão, estudos e análise crítica da própria prática podem contribuir não só para a efetivação do direito à formação continuada, como também refletir na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, como um dos fatores identificados no diagnóstico realizado na escola foi o baixo índice de aprendizagem dos alunos da EJA, bem como a inexistência de espaços de formação continuada específicos para essa modalidade de ensino, considero que o objetivo da intervenção se justificou e foi ao encontro das demandas do contexto onde foi realizada.

Nesse contexto, convidei os professores atuantes na EJA da escola em que leciono para participarem junto comigo de um projeto que pudesse oportunizar a construção desses espaços de formação. Os seis participantes, excetuando a mim, são professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento, que têm diferentes jornadas de trabalho (vinte, quarenta e sessenta horas semanais), e que variam seu tempo de permanência na escola entre seis meses e seis anos.

Coerente com o que é mencionado em alguns pressupostos teóricos que explicitam como o sujeito aprende, apontando a necessidade do resgate do conhecimento prévio para reconstrução de conhecimento mais elaborado (DEMO, 2008,

FERREIRO, 2005, GROSSI, 2015, PIAGET, 1997; AUSUBEL, 1982), o planejamento dos encontros de formação partiu do conhecimento prévio, da ação e das expectativas dos professores. Dessa maneira, buscamos construir, os professores e eu, um espaço que fosse ao encontro do que afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 202), em relação as propostas de formação continuada para professores, percebendo que essas deveriam ser planejadas com base em “um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e concepções”.

Fazer o planejamento junto com o grupo de professores se amparou na ideia da importância da análise de cada um sobre as demandas de formação do grupo constituinte da EJA daquela escola, constatadas pelos próprios docentes, nos obstáculos encontrados em suas práticas nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, indo ao encontro do que afirma Imbernón (2010, p. 81), “a mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, inter sujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional”.

Uma breve análise na historicidade da formação continuada oferecida aos professores nos últimos anos indica que significativa parte foi baseada na perspectiva instrucionista, técnico reprodutivista, que parece não vir contribuindo para avanços qualitativos. De acordo com Imbernón (2009), esses encontros oferecidos aos professores têm se convertido, muitas vezes, em potencializadores da exclusão social, pois não parecem acrescentar informações significativas para qualificar suas práticas, algumas vezes contribuindo apenas para que os sujeitos fiquem desconfortáveis diante da profissão.

Neste sentido, reafirmo que o objetivo geral deste projeto de intervenção foi o de constituir, junto com os professores da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Educação Básica situada no município do Alegrete, um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada com os professores da EJA, que contribuísse para a formação do docente, e que fosse ao encontro de seus desejos e demandas. Os objetivos específicos eram realizar um diagnóstico para identificação, caracterização e compreensão do contexto de inserção do projeto de intervenção;

planejar, executar e avaliar o plano de ação para contemplar as demandas emergidas do diagnóstico e, por fim, elaborar o relatório crítico-reflexivo sobre o processo vivenciado.

Apontadas a situação geradora, a justificativa e os objetivos da intervenção, apresento a fundamentação teórica que o embasou.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a definição do tema da intervenção, identifiquei conceitos que permeavam o tema do projeto, a formação continuada de professores, e elaborei uma revisão da bibliografia a fim de aprofundar o conhecimento sobre os aspectos destacados e utilizar essa seleção como sustentação teórica para minhas análises ao longo do projeto, ciente que a teoria funciona como a rede de sustentação de um equilibrista (FERNÁNDEZ, 1998) e que ela não é o conhecimento, mas permite a sua reconstrução (MORIN, 2000). Significa afirmar que mesmo tendo desenvolvido a revisão da bibliografia inerente ao tema e elaborado um referencial teórico para o relatório, estou ciente que ensinar, aprender, produzir e elaborar pensamentos demanda movimentos recursivos, sinalizados pela “falta” que algum (des)conhecimento desencadeia.

As temáticas abordadas na revisão, que denominei inicial, se referem à formação continuada e à construção da identidade docente, a sua trajetória no Brasil e às políticas públicas para a formação continuada de professores da EJA. A seguir, apresento a fundamentação teórica elaborada para que o leitor tenha mais elementos para vivenciá-lo junto comigo.

5.1 A formação continuada e a construção da identidade docente

Historicamente, o nascimento da identidade docente vem articulada à construção de um conceito de profissional docente que, geralmente, traz consigo um posicionamento de classe e uma gama de conhecimentos específicos a sua profissão. Para Gatti (2007, pág. 272) “a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências todo tempo”.

Na dinâmica da construção dessa identidade de professor profissional, unem-se dois processos: os biográficos – identidade para si -, e os relacionais – identidade para o outro -, que vão sofrendo interferências e mudando sua dinâmica com o passar do tempo e das lutas de classe (GATTI, 2007). Para Nóvoa (1991), a principal questão a ser explorada na reflexão acerca da visão que o professor tem de si e da visão que a sociedade tem dele está no interstício entre o ideal e o real no que tange à educação e seus processos.

No Brasil, o direito à escolarização parece vir na contramão de um percurso de valorização docente, desconstituindo o professor de sua identidade para si e de sua representação social. Nóvoa (1991) afirma que o fenômeno da desprofissionalização ou proletarização do professor vem acompanhado pela expansão da oferta escolar e pelo crescente número de professores que precisam atender ao aumento desta demanda. O Estado ampliou a possibilidade de instrução e qualificação da população, trazendo junto a esse discurso a promessa de um futuro melhor através de uma ascensão de classe. Quando as competências trabalhadas pela escola não garantiram a promoção e a equalização das oportunidades sociais esperadas por essa iniciativa, os professores foram responsabilizados por este fracasso, tornando-se desimportantes (VASCONCELLOS, 2001).

Da mesma forma, a qualificação cultural dos professores foi minimizada ao mesmo tempo em que o grau de instrução dos pais de seus alunos foi aumentado ou equiparado, o que colocou estes pais na condição de por em dúvida a exclusividade do professor como agente da educação formal dos seus filhos. Cabe abordar também que o desprestígio do professor acompanhou o declínio da relevância social do conhecimento historicamente construído (LIMA, 1996), tornando o processo cíclico na medida em que professor e conhecimento são vistos socialmente como inerentes. Para Campos (2008, p. 122), “a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita na falta de outra”.

Segundo Nóvoa (1991), os conhecimentos específicos da profissão do professor relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem foram, na maioria das vezes, produzidos no exterior da escola e das organizações docente, por teóricos desconectados da realidade prática, impedindo a construção e a apropriação dos conhecimentos a partir

do núcleo de seu cotidiano, da desrotinização da prática, de seu esmiuçamento, análise e reflexão. Aos professores restava, e ainda resta, o status de objeto no processo dos fenômenos implicados nos atos de ensinar e de aprender.

O papel do professor foi se transformando ao longo das décadas, acompanhando a crise do sentido tradicional da escola. Para Vasconcellos (2001, pág. 33), um dos problemas atuais da escola é a “falta de um objetivo político, de um projeto, de um sentido assumido socialmente”. Nessa trajetória, as mais diferentes funções foram abarcadas, com o argumento de que a escola é um lugar de acolhida e deve ser responsável pelo ensino dos mais diversos tipos de competências e habilidades sociais. Segundo Oliveira (2013, p. 53),

Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares. Por tais razões, a questão da valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade na atualidade.

No medo de serem denominados conteudistas, alguns professores partiram para o extremo espontaneísta de aceitar diferentes tipos de correntes pedagógicas e demandas, sem refletir no que realmente propunha cada uma dessas teorias. Segundo Paro (2012, p. 592), a escola “não emprega com competência e adequação os meios que as ciências da educação lhes põe à disposição para realizar os objetivos sociais que deve perseguir”, e dessa forma, vem perdendo ao longo das décadas a objetividade de sua função.

Imbernón (2009, pág. 8), afirma que dos professores se exige, além da solução dos problemas presentes na sociedade, “o aumento das solicitações e competências no campo da educação com a consequente intensificação do trabalho educativo [...] colocando a educação no topo das críticas sociais”. Neste percurso, os professores fazem muito, e no parecer do autor, na maioria das vezes, fazem mal feito. Se assim o fazem, cabe-nos refletir o porquê.

Ao perder o norte de sua função social e perceber o esvaziamento de sua identidade, o professor, paralisado, abriu espaço para outros desempenharem atividades que são suas. Para o Estado e para o mercado é interessante a inércia dos docentes, o

que contribui intencionalmente para o desmantelamento de sua valorização diante de si e da sociedade. No Brasil, uma amostra dessa articulação, onde se faz flagrante a desresponsabilização do Estado diante do dever constitucional de promover a educação como direito subjetivo de todos os cidadãos (BRASIL, 1988), está na Educação de Jovens e Adultos. Exemplo é o programa Brasil Alfabetizado, idealizado pelo governo federal, que tem por objetivo promover a alfabetização de jovens com mais de quinze anos, adultos e idosos, contribuindo para a universalização do ensino fundamental em nosso país.

Neste Programa, não existe um planejamento que dê conta da alfabetização com organização e metodologias próprias, assumidas pelos estados e municípios, podendo ser repensadas na realidade a que pertencem. Há, isso sim, o apoio financeiro e técnico a ações já existentes, que dificilmente encontrarão adesão de recursos humanos junto aos licenciados e pós-graduados na área da educação, pois não garantem remuneração e condições adequadas de ensino. Demo (2002, pág. 79) esclarece que “o mercado se aproveita da fragilidade dos professores, sobretudo do fato que seja profissão invadida por todos os lados, mesmo por leigos, dando a entender que qualquer um pode ser professor”.

O Programa divulga, em sua página no site do Ministério da Educação e Cultura, que o quadro de alfabetizadores deve ser composto dando preferência a professores da rede pública de ensino. Entretanto, logo na sequência, esclarece que qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Aqui temos não somente a reificação da profissão do professor, como a simplificação do processo de alfabetizar, subentendendo que qualquer um pode fazê-lo alcançando resultados satisfatórios. Por essa ‘competência’, são pagos de R\$400,00 a R\$750,00, o que a um só tempo dispõe ao programa mão de obra barata e desvaloriza o conhecimento do professor alfabetizador. Para Demo (2002, p. 79), a salário do professor “precisa indicar inequivocamente a dignidade da sociedade em que atua, por conta do compromisso com a cidadania e respectiva ética”, e a ‘bolsa’ oferecida por este programa não expressa a centralidade de seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem.

A concepção de que ‘qualquer cidadão’ pode educar traz consigo a mensagem de uma educação fundamentada apenas no ensino, onde o aluno é um repositório, que aprenderá a ler e a escrever a partir de um processo único e pré-formatado, onde a

responsabilidade da não aprendizagem pode ser atribuída exclusivamente ao aluno. Assim como Paro (2012, p. 588), penso que

[...] uma reformulação da estrutura da escola com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente. E, ao fazer isso, o que deve estar permanentemente presente é a própria natureza específica desse trabalho.

É preciso questionar quais os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, e que conhecimentos são necessários para que as pessoas, mais do que decodificar símbolos, leiam palavras e contextos, e atribuam significado a essas leituras em seus mundos individuais. É possível afirmar que, se para alfabetizar crianças os professores precisam ter, no mínimo, o curso normal, e para alfabetizar adultos basta ser um cidadão de boa intenção, temos implícita uma hierarquização de prioridades educativas dentro da sociedade. Este pode ser o apontamento da hierarquia de quem tem mais direito ao direito à educação.

Segundo dados do IBGE (2014), em 2013, 8,5% da população brasileira era analfabeta, o que totalizava aproximadamente dezessete milhões de pessoas. Dezessete milhões de pessoas participantes da economia, com dinâmicas próprias na vida social, cultural, econômica e afetiva, votantes e contribuintes, recebendo parcos recursos educativos e à parte da lista de prioridades dos programas do Ministério da Educação e Cultura. Para Schwartz (2013, pág. 62), “a concepção simplificadora do processo de educação tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente”, e para quem, nessa perspectiva, pode se oferecer o básico por desconhecer o amplo.

No Brasil de um passado não muito distante, pessoas eram sistematicamente excluídas dos processos educativos formais por não se adequarem/não serem adequáveis em um rígido arranjo de ensino. Os sujeitos desses processos eram sistemas e professores que entendiam que a educação demandava esforço de aprender, mas não de ensinar. Esses professores, na maioria das vezes egressos do Curso Normal, tinham formação inicial para ensinar, no que era possível exigir na época (GATTI, 2014). Ao pensar a condição docente diante das opressões do sistema e de suas exclusões sociais, Ida Berger (1974, apud LIMA, 1996) coloca que o professor está constantemente em

contradição consigo mesmo, por participar de forma consciente ou inconsciente dos processos de manipulação e exclusão de sujeitos dos sistemas educacionais.

Mesmo com formação inicial na área, com conhecimento dos diferentes procedimentos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, os professores e a escola excluíram em algum momento os mesmos alunos que hoje procuram a Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer que esses professores possuíam um conjunto de habilidades necessário para o exercício da docência e que não obtiveram êxito nesta tarefa não nos faz inferir que a formação inicial é desimportante, muito menos que qualquer cidadão imbuído de boa vontade está apto a ser um alfabetizador apropriado dos processos de ensino e de aprendizagem. Esta informação pode nos mostrar que, para além da formação inicial, é necessário reconhecer que o professor é um profissional que deve estar em constante processo de aprendizagem, ciente dos aspectos políticos que circundam e propiciam suas práticas, bem como os reflexos que suas ações em sala de aula podem ter.

Se a formação inicial do professor é indispensável para o exercício consciente e adequado da docência (GATTI, 2014), da mesma forma se configura a formação continuada. Valorizar o estudo contínuo das práticas e teorias aplicadas à educação destaca a importância das mudanças sociais e as evoluções que o conhecimento perfaz em cada área. Vasconcellos (2001) indica que os momentos difíceis que a educação enfrenta devem ser vistos como possibilidades de engendrar mudanças, recuperando a dignidade do professor e seu papel transformador. Para ele, junto às lutas que reivindicam melhores condições de trabalho, devemos mudar nossa ação, “estudar, refletir, voltar à prática (ação-reflexão-ação), pautado num projeto maior, de caráter emancipatório” (VASCONCELLOS, 2001, pág. 108).

Entretanto, é necessário transcender a ideia do senso comum de que, para realizar a promoção da qualidade do ensino público no Brasil, basta oferecer formação continuada aos professores. Mesmo que essa formação continuada seja de qualidade, é necessário considerar as questões objetivas de trabalho, como infraestrutura e salário, o que deve ser provido pelo Estado. Segundo Paro (2012, p. 589),

“[...] não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar.”

Para tanto, é preciso recusar as políticas de subsídio (IMBERNÓN, 2009), que oferecem inúmeras formações, mas sem resultados para o professor ou para a melhoria dos processos educativos. Essas formações, na maioria das vezes, apostam suas expectativas em experts que, com base na hipótese de que os professores são ignorantes de suas práticas, iluminarão os docentes com suas teorias, a fim de resolver os ‘problemas’ locais de forma global.

Desta forma, defendo a formação que é realizada no seio do espaço escolar, protagonizada por professores, tendo como centralidade as práticas realizadas e as situações problemáticas vivenciadas por eles em seu dia a dia, e que procura ter impacto nas relações de ensino e de aprendizagem construídas no espaço escolar, bem como no desenvolvimento profissional de seus atores. Essa formação se dá em serviço, procura gerar conhecimento pedagógico pelos próprios professores, e pretende que o professor seja um protagonista de sua formação (IMBERNÓN, 2009).

Unida a uma série de aspectos culturais e sociais, que demandam reflexões acerca da remuneração, das condições de trabalho, dos limites da profissão, da relação entre escola e sociedade, do acúmulo de trabalho, da mobilidade, das relações interpessoais cada vez mais insipientes, de políticas educacionais flutuantes, do trabalho que se prolonga para além do horário remunerado, os docentes ainda precisam se ocupar de sua própria formação continuada. Segundo Oliveira (2013, p. 64), para a sociedade e o Estado, “os professores são, em última instância, os responsáveis por seu desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação em geral”.

Entretanto, ao contrário de ser mais uma atribuição ou mesmo preocupação, tornar esses espaços de formação possíveis e significativos pode ser um caminho para, a partir da reflexão e debate de sua prática com seus pares, fazer emergir do próprio núcleo de trabalho a identidade desse professor, aliado ao posicionamento claro do que é ser um profissional em sua área. Esse posicionamento não é desarticulado da ideia de que o Estado deve prover as condições essenciais para que o trabalho se dê adequadamente. A formação continuada é mais um dos elementos indispensáveis para a oferta de educação de qualidade, aliada à remuneração, à carreira e às condições de trabalho.

Neste caminho, é preciso negar e transpor-se ao vício das narrativas redentoras (FISCHMAN, 2010), que ao responsabilizar os docentes por toda sorte de demandas da sociedade, os culpabiliza e paralisa, interrompendo o percurso em direção a delimitação das funções da escola, do papel dos professores, da sociedade e dos alunos nesse contexto. Para que o professor retome seu papel de agente de conhecimento, é necessário que ele se empodere, reconhecendo a imprescindibilidade de sua função e do papel da escola na sociedade, o que necessariamente passa pela apropriação por este professor dos métodos adequados referentes aos processos de ensino e de aprendizagem de que a escola se ocupa.

Ao mesmo tempo, não se pode vitimizá-lo, como se as limitações estruturais fossem determinantes para o fracasso escolar, e como se ele nada tivesse com a educação que aí está. “O professor, como qualquer agente social, está perpassado por inconsistências, incoerências. A grande questão que se coloca é como vai trabalhar suas contradições, em que direção vai procurar a superação” (VASCONCELLOS, 2001, p. 78).

É preciso reconhecer no professor a complexidade de um ser histórico, cultural e social, que constrói sua aprendizagem e se constitui profissional no processo de suas ações e no compartilhamento com outros agentes. Um processo permeado, talvez, por mais erros que acertos, o que não se apresenta como irregularidade ou falha, pois a aprendizagem pressupõe o erro no percurso. Assim como Paro (2012, p. 592), acredito que “a valorização do trabalho docente será acompanhada do reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico”, que estamos fazendo, muitas vezes, de forma equivocada. Nosso desafio é reconhecer esses ‘erros’, propor e trabalhar juntos na superação dessas inconsistências.

5.2 A trajetória da formação continuada no Brasil

Os estudos na área da formação continuada dos professores no Brasil emergem em um contexto de significativas transformações sociais, dos diferentes papéis que a educação escolar passou a desempenhar após essas mudanças, e de alterações na legislação referentes a essa área. Neste sentido, descreverei sinteticamente a

historicidade da formação docente no Brasil, analisando criticamente o fenômeno, utilizando como interlocutor o teórico Francisco Imbernón.

O período destacado foi dividido em quatro etapas: o início, até o final dos anos 1970; os anos 1980; os anos 1990; e os anos 2000 até a atualidade. Aqui, a reflexão tem como objetivo compreender a tendência que temos hoje em espaços de formação de professores, através de sua trajetória histórica e de suas perspectivas.

O que farei, ao realizar este estudo, é identificar, analisar e compreender as formações realizadas ao longo da história, os pressupostos teóricos, sua estrutura, forma e conteúdo. Acredito que é importante conhecer a historicidade do fenômeno, pois este exercício pode ser fonte de aprendizagens no sentido positivo e negativo do tema analisado. Imbernón (2010) afirma que ignorar a história poderia nos fazer repetir erros do passado, dificultando avanços na discussão sobre o tema.

Formação inicial é definida pelo MEC como cursos de graduação, oferecidos por instituições de educação superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996). A perspectiva de formação inicial dos profissionais do magistério que trato aqui abrange licenciaturas e cursos de pedagogia, que objetivam egressos com ênfase na atuação como professor.

O conceito de formação continuada utilizado por Imbernón (2010) se refere a espaços que oportunizam reflexões prático-teóricas pelos professores sobre a sua ação, pensada por e para eles, de preferência na própria instituição em que atuam ou próximo dela, participando de seu planejamento, execução e avaliação, e que considere os contextos sociais em que estes sujeitos da formação estão inseridos.

Imbernón (2010), descreve a trajetória da formação continuada de professores, a partir de sua perspectiva da Espanha, percebendo que, na história desse fenômeno, as discussões e ações sobre o tema contribuíram para o seu avanço e que necessitam ser consideradas nos projetos de formação continuada atuais. Ele destaca a inadequação de alguns 'modelos' de formação continuada realizados ao longo dos anos, que utilizavam teorias que nem sempre os professores conseguiam transpor para a sua prática. Em decorrência das mudanças nos campos social e tecnológico, os professores se viram imbuídos de inúmeras tarefas que iam além da competência técnica, o que já não é

pouco, recebendo pouca ou nenhuma formação que lhes possibilitasse tratar os fenômenos de forma complexa.

Quando conclui o curso de licenciatura, o professor se depara com diferentes realidades que permeiam seu dia a dia na comunidade escolar, que estão para além do movimento mecânico de reproduzir conhecimento e que não estavam previstas na oferta curricular de suas licenciaturas, nem mesmo dos cursos de Pedagogia. Diante desses desafios, o professor busca, ou é buscado, por diferentes modelos de formação continuada, que podem ser chamados de formação, qualificação, aperfeiçoamento ou capacitação, e que atendem, cada um a sua maneira, a diferentes visões de mundo e de sociedade.

É de se esperar que a formação inicial, por suas limitações temporais, não dê conta de abranger todas as imprevisibilidades que decorrerão das relações travadas na escola. Neste sentido, Imbernón (2010) questiona como seria possível a formação inicial atender à pluralidade de aspectos inerentes aos processos educacionais. Segundo ele,

a educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Até os anos de 1970, não havia estudos que se preocupassem com a impressão dos professores sobre sua formação após sua saída da Academia. A partir dessa década, passou-se a pesquisar as suas impressões acerca das formações que eles frequentavam, tendo como foco principal dos estudos sua atuação no planejamento dessas ações.

A formação continuada desta época era marcada por um caráter individual, cabendo a cada professor buscar sua qualificação diante de suas necessidades e possibilidades. O enfoque dado ainda era de caráter instrucionista, uniformizador e seletivo (IMBERNÓN, 2010). Aqui, a teoria da educação bancária, de Freire, serve também aos professores que reproduziam esta prática com seus alunos em sala de aula. Neste período, a formação inicial ainda era a maior fonte de estudos teóricos e práticos a que os professores tinham acesso.

Nesta época, o Brasil vivia sob um modelo político autoritário, e a educação era um dos meios utilizados pelo regime militar como controle da sociedade através de uma

política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado (SAVIANI, 2011). O reflexo na formação continuada foi a de uma organização autônoma dos próprios professores, que se reuniam em torno de suas angústias diante do estado da educação, em busca de leituras e discussões com seus pares que dessem algum vigor às suas práticas educacionais. A procura por alternativas às ofertas das universidades gerou o início de uma mobilização, que veio a resultar, mais tarde, em diferentes tendências de formação para o corpo docente dos mais diferentes territórios brasileiros. Para Imbernón (2010, p. 17)

Foi uma época na qual inquietos estudantes e professores liam velhos e novos autores, alguns proibidos e publicados no exterior, de movimentos espontâneos de professores, de escolas de verão meio clandestinas e do nascimento de instituições, a maioria delas universitárias, destinadas à formação.

A legislação vigente na época relativa à educação era a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o e 2o Graus, Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. Não havia nenhuma referência explícita no que tange a formação continuada, mas a Lei contava com dois artigos, Art. 38 e Art. 39, que tratavam da responsabilidade dos sistemas de ensino de estimular o aperfeiçoamento e a atualização constante dos professores e da fixação da remuneração destes profissionais tendo em vista maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização (BRASIL, 1971). Esta lei perdurou até ser sancionada a nova LDB, de 1996.

Na década de 1980, a relação da educação com a formação continuada se dava em uma perspectiva tecnicista. Nesses espaços de formação, em sua maioria oportunizados pelas universidades, buscava-se 'instrumentalizar', capacitar tecnicamente os professores para seu ofício. Imbernón (2010, p. 18) assevera que, nesta época,

[...] o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente.

Entretanto, apesar dos ranços de uma educação centrada no autoritarismo e na política oficial que primava pelas correntes diretivas e racionalistas (LIBÂNEO, 2002; IMBERNÓN, 2010), pequenos movimentos de transformação começaram a surgir, partindo de profissionais que encontraram na observação da própria prática e da prática de outros professores um instrumento metodológico importante para a reflexão de seu fazer pedagógico, objetivando a melhoria das relações de ensino e aprendizagem.

Os professores dessa época foram sendo, em menor ou maior grau, influenciados por mudanças na sociedade, indicadas por Imbernón (2010) como a inserção de elementos da pós-modernidade, o desafio da escolarização total da população, o questionamento da autoridade do professor, as desigualdades sociais, dentre outros fatores.

Nos anos 1990, unida à institucionalização da formação continuada, emerge a ideia de que esta formação deveria capacitar o professor para os novos tempos, para a nova escola, para a nova sociedade. Aparece nesse discurso um forte caráter neoliberal, que vê o potencial humano como mercadoria, e o professor como aquele que irá disponibilizar esta mão de obra ao mercado.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (AGUIAR 1997, FREITAS 1994, 1995 apud FREITAS, 1999).

Nesta perspectiva, as formações eram concebidas em um modelo tecnicista, onde o professor seria um objeto catalisador de teorias e métodos importados geralmente dos Estados Unidos e países da Europa, proferidos por especialistas técnicos física e ideologicamente distantes da realidade da sala de aula, dos professores, das comunidades escolares, de toda a composição social que pressupunha a escola. Nesta concepção, espera-se que a transposição da teoria para a prática seja feita pelo professor, e a ele, mais uma vez, se deixa a parcela mais árdua do processo.

Estas formações, naquele momento histórico, objetivavam transformações nas atitudes dos professores, que pretendiam refletir nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, raras vezes o que foi abordado nestas formações

teve repercussões positivas nos projetos educativos de escolas e professores. Segundo Imbernón (2010, p. 29):

Em casos assim, os professores são uns ignorantes que assistem às sessões que pretendem 'culturalizá-los' profissionalmente, que tentam solucionar seus problemas, muitas vezes sendo conduzidas por um formador sem experiência prática.

Entretanto, a esta época não restaram somente as heranças indesejadas de experiências anteriores. Imbernón apresenta aspectos positivos que emergiram naquele momento, e que vieram a influenciar as tendências que se projetam para a formação continuada dos dias atuais. Dentre esses avanços, podemos destacar a participação dos professores, ainda que tímida, no planejamento das formações, a preocupação da universidade com estudos teóricos relativos a esse campo da educação, a inserção dos projetos de pesquisa-ação no âmbito das escolas, e o desenvolvimento de espaços alternativos de formação de professores diferentes daqueles tradicionais, esta última talvez por consequência de todos os movimentos antes expostos.

Ao mesmo tempo, outras correntes e teorias pedagógicas vão sendo difundidas, o que vai sendo internalizado pelo professor, mais em seu discurso que em sua prática. Exemplo desse fenômeno é a teoria construtivista, exaustivamente abordada em programas de formação continuada, e que polarizou defensores no binômio construtivismo e métodos tradicionais (MORTATTI, 2006; IMBERNÓN, 2009), que em muitos casos usavam o termo apenas como argumento metodológico, sem ao menos conhecer os conceitos que envolviam a teoria e nem como transpô-la para a prática.

A chamada 'década da educação', que perdurou por todos os anos 1990, abrigou tempos de significativas mudanças sociais e avanços vertiginosos na área da tecnologia, emergindo no complexo escolar outras responsabilidades que recaíram, em sua maior parte, sob a tutela do professor, tais como o domínio dos recursos tecnológicos e a facilidade do acesso à informação pelos alunos.

Nesta mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, após anos de reformas e conflituosos jogos de interesses entre atores políticos (DEMO, 1997), trazendo referência à formação continuada não só em seus princípios e fins, mas ganhando artigo referente à valorização profissional, que assegura ao profissional de magistério aperfeiçoamento continuado e período reservado de estudos

incluído na carga horária de trabalho. O que a letra da Lei não especifica é como se dará a garantia desses espaços com qualidade pelos estabelecimentos de ensino responsáveis.

Dos anos 2000 à atualidade é o período que Imbernón afirma abrigar a 'crise institucional da educação' (2010, p. 23). Segundo o autor, no começo dos anos 2000, os antigos modelos de formação não se adequam à configuração de educação formal, mas a negação diante das mudanças dos novos tempos faz com que grande parte do corpo docente das mais diferentes escolas se mantenha inerte diante da necessidade de também ser sujeito aprendeste, a fim de abarcar os processos de ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2010).

Neste sentido, volta-se às reflexões de Freire, que entende os homens e mulheres, educadores e educandos, como seres históricos, e por isso mesmo incompletos, e que devem procurar o conhecimento como libertação. Através do conhecimento de sua condição, se desconstroem e se reconstroem, em um movimento dialético incessante. "Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos, num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento" (FREIRE, 1997, p. 77).

A partir da crise institucional que se apresentava, começaram a emergir, a partir dos professores, novas formas de encarar a formação e o papel que eles têm em seu planejamento. Formas estas que repercutem na maneira atual de conduzir as formações dos professores. Cabe ressaltar que, segundo Imbernón (2009, 2010), os últimos quinze anos trouxeram um 'desânimo' aos professores, diante de variáveis como a desprofissionalização por uma falta de delimitação clara de suas funções, a rápida mudança social e a tendência a um modelo aplicativo-transmissivo às formações continuadas oferecidas, variações com as quais o professor não sabe ainda como lidar. Isso, entretanto, não significa pouca oferta de formação continuada para os professores. A oferta existe, e é abundante. Essa constatação mostra que a oferta não é, ainda, adequada a seu público, pois suas propostas são desconectadas da realidade social em que o professor está inserido, e mais importante, não encaram esse profissional como o sujeito determinante em sua elaboração.

No Brasil, novas emendas foram feitas à Lei N° 9394/96, mais especificamente a Lei N° 12.796 de 2013, que trata da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Mais uma vez, embora aparentemente transmita uma ideia de avanço nesta

área, a Lei não explicita os meios pelos quais essas formações serão asseguradas, tornando-a pouco expressiva nas reivindicações dos professores pela possibilidade de formar-se processualmente sem prejuízos a sua carreira.

A partir da história que Imbernón nos relata, podemos traçar tendências de formação continuada que podem estar presentes nos cursos de aperfeiçoamento voltados ao corpo docente. A tendência ao instrucionismo, o modelo tecnicista, a metodologia aplicativo-transmissiva, longe de estarem apenas no passado, ainda perduram em algumas ações voltadas para os docentes, assumidas agora em sua gestão pelas próprias mantenedoras das instituições escolares, em âmbito municipal, estadual ou federal.

Conceber uma formação continuada distante de conceitos como valorização profissional através de mudanças conceituais em aspectos concretos da profissão do professor, tais como carreira e salário, é correr o risco da mitificação do ofício, onde o professor atua tão somente por amor à profissão, balizando discursos que justificam as inadequadas condições de trabalho e a baixa remuneração.

Para Imbernón, os professores devem tomar as rédeas de sua vida profissional, o que inclui ir além de competências técnico-teóricas e conhecimento sobre os fenômenos sociopsicopedagógicos. Para ele, um caminho é se distanciar do perenialismo na formação, criando trilhas que possam trazer verdadeiras inovações, baseadas no compromisso com a reflexão na ação, com trabalho de caráter coletivo, com o intercâmbio de experiências e com a análise das situações prementes do cotidiano da escola.

Muito há que se caminhar para que a formação continuada construa edificantes processos de ensino e aprendizagem para professores e alunos. Mas pequenos focos de mudança vêm surgindo, assim como em todo o período temporal retratado. Entretanto, o que buscam as novas tendências com relação à formação continuada é que essas novas ideias possam incluir o professor em seu contexto, não como objeto de análise ou repositório de ensinagens; e sim, como justifica Imbernón, dando "a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa, na realização de projetos de mudança" (2009, p. 53).

5.3 As políticas públicas para a formação continuada de professores da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da educação básica que atende a parcela da população brasileira de que não teve acesso ou não concluiu seu processo de escolarização na idade adequada, é também um processo social e cultural que extrapola o ingresso desse aluno em ambientes formais de aprendizagem. Segundo Di Pierro e Haddad, estes processos se constituem de modo mais ou menos sistemático, “na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e de lazer, nas instituições religiosas, e nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância” (2000, p. 108).

A Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma visão compensatória de educação, encara os alunos como repositórios de conhecimentos devidos, e os professores, neste movimento, não precisam de nenhuma formação, pois a qualquer um cabe a tarefa de transmitir conhecimentos. Dentro de uma visão pedagógica emancipatória, na qual acredito, os conhecimentos estão ligados a concepções de vida e são instrumentos de interação com a comunidade; os conhecimentos são elaborados pelo e para a vida do educando. O jovem e o adulto querem aprender a ler para ser livres.

Entretanto, não é somente de professores com boas intenções que a Educação de Jovens e Adultos precisa. Ela precisa de pessoas com boas intenções, com conhecimento acerca de metodologia, de didática, de culturas, com clareza dos fatores sociais que envolvem os educandos, da história dessa modalidade de educação e dos movimentos que a fizeram e fazem possível, dentre muitos outros conhecimentos. Para Schwartz (2013, p. 62),

A concepção simplificadora do processo de educação tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente. Por isso, desenvolve a prática orientada apenas para a lógica de ensino, utilizando, muitas vezes, os mesmos procedimentos didáticos inadequados, empregados também para ensinar as crianças.

Acredito que seja a partir da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos que alguns movimentos de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem podem se concretizar, e como afirma Imbernón (2009, 2010), devemos

valorizar e conhecer a nossa história, reconhecer nossos acertos e erros, para que possamos trilhar novos caminhos nos projetos do presente e do futuro.

Esta revisão apresenta uma análise das ações emergentes na área da Educação de Jovens e Adultos desde a Primeira República, bem como das políticas públicas direcionadas à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos dias atuais, considerando que o corpo docente destinado a essa modalidade necessita de conhecimentos específicos acerca da diversidade e da complexidade que envolve o processo escolar de jovens e adultos.

Breve Panorama da Educação de Jovens e Adultos: da Constituição de 1891 à Constituição de 1988

Desde a época da Primeira República, a partir da Constituição de 1891, a responsabilidade por gerir o ensino básico ficou a cargo das Províncias e Municípios. Já naquele momento histórico, à União era reservado o papel de incentivador de políticas e ações, concentrando seus esforços na educação secundária e superior, atendendo a demanda de formação das elites. Neste período, aos adultos analfabetos era proibido o voto, o que excluía a maior parte da população brasileira.

Em meados de 1920, as reivindicações em torno da escolarização dos jovens e adultos marginalizados dos processos formais de ensino e aprendizagem começaram a emergir com mais força, e exigiam a responsabilização do Estado pela oferta desses serviços. Segundo dados da época, cerca de 72% das pessoas com mais de 5 anos de idade no Brasil eram analfabetas.

Com a Constituição de 1934, no Período Vargas, emerge o Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, delimitando a responsabilidade da União, estados, e municípios pela educação da população. Este Plano deveria incluir o ensino primário integral gratuito, e reservava um espaço à Educação de Jovens e Adultos na garantia de direitos de acesso.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, que tinha por objetivo a “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos

analfabetos” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111). O SEA promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que logrou significativos avanços e se estendeu até final da década de 1950. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), os esforços empenhados naquele momento histórico fizeram baixar os índices de analfabetismo do Brasil, atingindo um percentual de 46,7%.

De 1960 a 1964, anos anteriores à ditadura militar, a Educação de Jovens e Adultos obteve grande avanços, através de movimentos que reconheciam as pessoas dessa faixa etária como detentores de características pedagógicas diferentes de crianças. “Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto” (PAIVA, 1973, p. 209).

As movimentações em torno de uma identidade própria para a Educação de Jovens e Adultos assumiam uma conotação político-ideológica, e vários programas e campanhas relacionadas à educação para esta faixa etária mantiveram sua atuação. Nestes anos, os planos pedagógico e didático passaram a reconhecer as especificidades dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, e houve um resgate e valorização dos saberes e cultura popular. Dentre os importantes acontecimentos e programas da época referentes a esse tema, temos Movimento de Educação de Base; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, contava com a participação de Paulo Freire, dentre outros igualmente importantes.

No período militar, o Programa Nacional de Alfabetização foi desconstituído de suas funções. Os movimentos populares que apoiavam a Educação de Jovens e Adultos eram claramente contra o governo militar, o que acarretou uma onda de tolhimento e repressão. Alguns modelos de projetos de educação mais simpáticos aos interesses dos militares foram consentidos, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). De toda forma, o governo militar não poderia desassistir completamente a educação dedicada a essa parcela da população, e sua resposta veio com a fundação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização -, em 1967, e o Ensino Supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal 5.692.

No período de redemocratização da sociedade brasileira, a partir de 1985, os direitos sociais tomaram novos espaços, dentre eles a educação. O MOBREAL, projeto

fortemente aliado à ideologia e práticas do governo militar, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, mas continuou com os mesmos funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas. A Educar tinha a responsabilidade de articular o ensino supletivo e a política nacional de Educação de Jovens e Adultos, fomentando o atendimento das séries iniciais do 1º grau, promover a formação dos professores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. Nesta época, ainda foram conquistados o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, através da Constituição de 1988. Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 119),

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

O governo Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar, e suprimiu o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas destinar 2% do valor do imposto de renda às atividades de alfabetização de adultos. A partir daí, os órgãos públicos e a sociedade civil organizada passaram a arcar sozinhas com os custos da educação dessa parcela da população. Neste período, foi elaborado o Plano Decenal, que fixou metas para prover o ensino a mais de 8 milhões de jovens e adultos no Brasil.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu governo de 1994 e reeleição em 1998, colocou de lado o Plano Decenal, viu aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e implementou o FUNDEF, no qual a Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Infantil e o Ensino Médio ficaram parcialmente descobertos. Segundo Di Pierro e Haddad, “essas diretrizes da reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional” (2000, p. 122). No ano da publicação da LDB 9394/96, o Brasil contava com aproximadamente 1/3 de sua população com mais de 14 anos sem completar os quatro primeiros anos da escolaridade básica, e mais de 2/3 que não haviam completado os primeiros oito anos.

Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição de 1988

As políticas e programas de formação continuada na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são incongruentes no que se refere a sua garantia em lei e sua oferta. O enfrentamento do analfabetismo desta parcela da população ainda se baseia, em sua maior parte, na iniciativa de ações de organizações civis, o que demonstra o descomprometimento do poder público com a demanda de aproximadamente 40% da população com mais de 15 anos no Brasil que está entre o analfabetismo funcional e o analfabetismo absoluto. A questão que discutimos aqui não tange a falta de políticas públicas aplicadas à formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, e sim na pouca efetividade das políticas que entrelaçam estes dois temas a fim de universalizar o acesso a essa modalidade de ensino, ou mesmo assegurar a permanência daqueles que a alcançam.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui junto à Resolução CNE/CEB 1/2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade possui três funções principais no cenário da educação brasileira: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Reparadora, pois segundo o relator conselheiro do parecer, Carlos Roberto Jamil Cury, esta modalidade deve reparar os anos de negação de direitos subjetivos a parcela significativa da população, o direito à educação; equalizadora, pois com a entrada/reentrada desta parcela da população no sistema educacional estes terão ferramentas de inclusão social e no mundo do trabalho; e qualificadora, que segundo o documento, é o próprio sentido da EJA, pois se baseia na incompletude dos seres humanos e em sua contínua capacidade de aprender, seja em ambientes escolares ou não escolares (BRASIL, 2000).

A Constituição da República Federativa do Brasil, nascida em um momento de reabertura política do país, aumentou a seara dos direitos sociais, dentre eles, o direito subjetivo à educação. Em seu Título II – dos direitos e garantias fundamentais, Capítulo II - dos direitos sociais dos brasileiros -, Art. 6º, a Constituição coloca a educação como um direito social. O capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, em sua seção I – da Educação -, prevê, em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, o artigo 205 ganha novo significado. A família perde o papel fundamental que possui quando tratamos da educação da criança, embora ainda seja importante no incentivo e na permanência destes alunos na escola. Aqui, motivada pela clara desresponsabilização do Estado em suprir com recursos as necessidades básicas desta modalidade da educação, a sociedade civil é chamada a “promover e incentivar”, se organizar em busca de soluções para a questão do analfabetismo e da baixa escolaridade dos jovens e adultos brasileiros. Esta estratégia, muito usada por administradores como alternativa à falta de provimento gerada pelo veto de repasse de recursos à Educação de Jovens e Adultos no antigo FUNDEF, permanece nos dias atuais. Embora o repasse de recursos para a Educação de Jovens e Adultos esteja contemplada no FUNDEB, não é raro encontrarmos nos textos que embasam as políticas públicas brasileiras referente a essa modalidade a palavra ‘parceria’ seguida do termo ‘sociedade civil’. Segundo Di Pierro, a difusão destas parcerias pode convergir em três ordens:

[...] a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos, e sua conversão em objeto da filantropia; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais. (DI PIERRO, 2005, pág. 1124).

Já o Artigo 208 (alterado pela Emenda Constitucional N° 59, de 2009), em seus Incisos I e VII coloca:

I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Cabe ressaltar que um dos princípios que esta Lei define é a igualdade de acesso e condições para permanência na escola. Segundo os dados do Censo de 2010, há cerca de 87 milhões de brasileiros acima dos 15 anos que não possuem escolaridade básica. Estes brasileiros, em sua maioria, começaram o ensino fundamental quando crianças, e não foi garantido a eles o direito de permanência. O restante não teve acesso à escolarização na idade adequada.

A maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno [...] são adolescentes

e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. (DI PIERRO, 2005, p. 1122)

Mais a frente, o texto se refere a duas questões importantes para nossa discussão: a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. Nenhum deles se refere especificamente à Educação de Jovens e Adultos, assim como não se refere a nenhuma etapa ou modalidade específica da educação básica, mas lançam destaque a questões que serão desenvolvidas mais a frente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Entendo que a valorização dos profissionais de educação não pode ser destacada da garantia de padrão de qualidade, principalmente quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Di Pierro, esta modalidade guarda características e peculiaridades de toda ordem: social, histórica, psicológica e cultural, epistemológica e cognitiva, de métodos e concepções, e pressupõe ações de formação continuada diferente dos aplicados para os professores de crianças. A metodologia aplicada nas aulas certamente não garantirá a permanência de todos os alunos, jovens e adultos, na escola. Mas contribuirá para o desenvolvimento de espaços e aulas que atendam aos interesses e necessidades destes educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, em sua Seção I do Capítulo II, onde trata sobre as disposições gerais da educação básica, traz um importante avanço com relação à antiga LDB. O texto trata a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, e não mais como ensino supletivo, trazendo uma configuração de pertencimento desta modalidade ao sistema educacional, com todos os direitos constituídos que esse fato traz consigo.

Na Seção V, aborda a Educação de Jovens e Adultos, especificando a quem se destina, seus objetivos, currículo e avaliação. Seu Art. 37 esclarece que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Redação importante nesta seção é a contida no § 1º, que especifica:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus

interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

É interessante perceber como a Lei reconhece as especificidades dos alunos dessa modalidade, quando busca assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, sendo este um argumento válido na construção de espaços de formação específicos dos professores da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que permeados por outros momentos comuns de formação.

A redação ainda coloca:

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

O caráter flexível desta modalidade é reconhecido e expresso na Lei através do Art. 38, e é importante que assim o seja. Os alunos que são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos possuem uma bagagem de conhecimento diferente das crianças, dada sua idade e sua experiência nos variados ambientes sociais em que circulam. Dessa forma, na Lei, o conhecimento adquirido ao longo da vida é valorizado. Cabe analisar como o Estado lida com a gestão e aplicação dos exames que certificam estes saberes.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O ENCEEJA, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, é um dos exames aos quais o Art. 38 se refere. Este exame, aplicado no Brasil e no exterior busca, segundo o site do INEP, certificar “as competências, habilidades e saberes adquiridos nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros”. Nasceu com o objetivo de corrigir o

fluxo escolar, nas defasagens idade/série, e de complementar o ciclo de avaliações que o país apresentava nos anos 2000 (INEP). Segundo Catteli Jr, (et al., 2013, p. 740)

[...] grande parte da construção da proposta e das justificativas para essa política apoiava-se na sua função como parte dos esforços de avaliação para melhoria da educação básica. A forma como o Enceja foi executado, no entanto, em nenhum momento teve esse horizonte. O desenho de sua implementação sempre esteve direcionado para a certificação, sem viabilizar a construção de indicadores para que os Estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA.

Embora tenha sido idealizado para certificar os conhecimentos referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio de jovens e adultos com defasagem idade/série no Brasil e brasileiros residentes no exterior, hoje em dia o ENCEEJA se propõe a certificar apenas o ensino fundamental. O ENEM foi o exame designado à certificação das habilidades e conhecimentos referentes ao Ensino Médio.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que devem ser observadas pelas instituições públicas de educação ao ofertar vagas para esta modalidade. Nela, encontramos artigo específico sobre a formação inicial e continuada de profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Seus quatro Incisos preveem:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, mais uma vez, a característica da diversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é levada em consideração, quando, no Inciso IV, a Resolução prevê a aplicação de métodos e técnicas condizentes com a realidade social e cultural do corpo discente.

O Plano Nacional de Educação, publicado em 2014, prevê o planejamento do próximo decênio para a educação, em suas diferentes demandas, etapas e modalidades. Três são as metas que se preocupam em elaborar estratégias educacionais para a população jovem e adulta: a meta 8, a meta 9 e a meta 10. No que se refere à formação inicial e continuada de professores e sua qualificação profissional, o PNE apresenta as

metas 16 e a 17. Para este estudo, analisaremos as metas 9 e 16, que se afinam mais adequadamente ao recorte que propomos.

A meta 9 pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final do próximo decênio, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. O documento ainda expõe que aproximadamente 40% dos brasileiros são analfabetos absolutos (8,7%), ou são analfabetos funcionais (30,6%).

Para amenizar uma realidade que até hoje não teve a atenção adequada do Estado, o PNE dispõe de algumas estratégias, dentre elas:

- Estratégia 9.1: assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada;
- Estratégia 9.2: realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- Estratégia 9.3: implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

A estratégia 9.4 se mostra claramente assistencialista, criando benefício adicional financeiro àqueles que frequentarem cursos de alfabetização. Este dispositivo pode garantir a permanência do aluno na sala de aula, mas não se aplica ao enfrentamento de seu desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Os programas suplementares a que se referem a estratégia 9.7 se mostram como um avanço e medida necessários à realidade das pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, pois tangem a apoios efetivos de transporte, alimentação e saúde, oferecendo inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a rede pública de saúde.

A estratégia 9.10 se compromete a “estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos”. Mais uma vez, mesmo em um plano que deve apontar estratégias a serem seguidas pelo poder público, representado em suas esferas administrativas, o PNE transfere parte da responsabilidade de oferecer espaços de alfabetização, letramento e educação ao longo da vida à sociedade civil organizada.

A meta 16 se refere à formação continuada de professores no âmbito da educação superior, abrangendo os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. O conceito que abordamos neste texto sobre formação continuada de professores é o que Imbernón (2009, 2010) nos indica, que se refere à formação no ambiente de trabalho ou o mais próximo dele quanto for possível, constituída em seu planejamento, aplicação e avaliação pelos próprios professores, em um ambiente de cooperação e enfrentamento das demandas encontradas pelo professor em sua jornada profissional.

Entretanto, dentre as metas do PNE, a 16 é a que se refere nominalmente à formação continuada, e cremos que os esforços devam se dar também neste sentido, considerando a existência de um órgão no Ministério da Educação que se ocupa em fomentar espaços de formação continuada para professores da rede pública de ensino. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, este órgão é a SECADI, que trataremos mais tarde.

Algumas estratégias previstas para a meta 16 são:

Estratégia 16.1: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

Estratégia 16.2: consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Estratégia 16.4: ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

O órgão do Ministério da Educação responsável pela Educação de Jovens e Adultos é a SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, responsável pela implementação de políticas públicas em diversas áreas, dentre elas Acessibilidade, Educação Quilombola e Educação Escolar de Indígenas. Esta secretaria implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, e está contemplada no Plano Nacional de Educação através da estratégia 16.2.

Segundo o relatório SECADI/MEC², exercício 2013, as

[...] ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

No que se refere à formação continuada de professores para a educação de Jovens e Adultos, o documento da SECADI mostra que, por meio da RENAFORM, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, são oferecidos cursos presenciais, semipresenciais e a distância que atendem as necessidades de formação do corpo docente dos diferentes municípios do Brasil, com base nas demandas dos sistemas públicos de ensino. Cabe aos grupos gestores destes cursos, compostos por servidores das Universidades, escolher, dentro de um catálogo de opções oferecidos pelo MEC, quais cursos atenderão aos professores destas cidades. A SEB (Secretaria de Educação Básica) também oferece formações docente nestes mesmos moldes.

Programas do Governo Federal para a Formação Continuada de Professores de Jovens e Adultos

No Brasil, nos últimos anos, o Ministério da Educação passou a oferecer uma série de programas de formação continuada destinadas a diferentes etapas da Educação Básica, com a justificativa de qualificar os processos de ensino e aprendizagem e cumprir metas referentes aos processos educativos. Apesar da estratégia das formações, que não nos parecem as mais democráticas e construtivas no desenvolvimento dos conhecimentos e na constituição de uma identidade docente, ao menos houve o reconhecimento de que cada etapa da educação de uma pessoa requer metodologia e didática adequadas. Dentre estes programas, estão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

² Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Ministério da Educação. Brasil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas> Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

A Educação de Jovens e Adultos não possui um programa específico que objetive a formação de seus professores no fortalecimento de suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. A SECADI, implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional, Tecnológica e Básica, disponibilizando editais de fomento que estabelecem orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que se destinem a oferecer cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização de professores da Educação Básica, além de projetos com ênfase em economia solidária, leitura para neoleitores e apoio ao Programa Brasil Alfabetizado.

O Programa Brasil Alfabetizado é uma iniciativa do governo federal em parceria com os estados, Distrito Federal e municípios que garante recursos para inúmeras questões relativas a Educação de Jovens e Adultos, dentre elas a formação de professores. Ele ainda garante a formação de professores do programa, através de “desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas”. O quadro de alfabetizadores deste programa, de acordo com a página do Ministério da Educação, deve ser composto preferencialmente por professores vinculados à rede pública. Na falta destes, “qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa”³. Ratifico que, além de oferecer um subemprego a professores e a ‘qualquer cidadão’, o programa ainda passa a errônea mensagem de que alfabetizar é uma tarefa simples que demanda algumas horas de formação, ajudando a descaracterizar a formação da identidade docente tanto para o professor, quanto para a comunidade em que ele atua.

Ao fazer este estudo, notamos o quão marginal a Educação de Jovens e Adultos sempre foi na agenda das políticas públicas brasileiras. Durante toda a história, o Brasil oscilou sua atenção entre Educação Secundária, a Educação Superior, e mais recentemente o Ensino Fundamental. Unido ao fato de que as políticas voltadas à formação continuada não são uma prioridade, encontramos um quadro caótico, onde a qualidade dos processos se deve ao esforço e mérito pessoais da história de vida de professores e alunos.

A transferência da responsabilidade da União para Estados, Municípios e sociedade civil organizada para trabalhar no enfrentamento das questões relacionadas ao

³ Programa Brasil Alfabetizado. Portal do Ministério da Educação. Brasil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=19002:programa-brasil-alfabetizado-saiba-mais> Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

acesso e permanência dessas pessoas na escola traz inúmeras questões à Educação de Jovens e Adultos, como a concorrência no município com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e no estado com o Ensino Médio. Esse fato não é tão preocupante, considerando o repasse de recursos pelo FUNDEB, que não é o ideal, mas é o disponível. O fato a que se volta nossa atenção é a errônea mensagem que a participação massiva da sociedade civil nesta modalidade de educação pode passar: a de caridade aos desfavorecidos, que não possuem outra alternativa senão acessar cursos e projetos ofertados por uma sociedade civil penalizada com a condição social dessas pessoas.

Neste contexto, a discussão converge para duas temáticas: a desqualificação da imagem dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos; e a reificação do professor e da complexidade que envolve seu ofício. Nos dois sentidos, a Educação de Jovens e Adultos perde, e junto com ela as pessoas que deveriam acessar o direito público subjetivo que é a educação.

Assumir o quão complexa é a Educação de Jovens e Adultos passa pelo reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que atenda às demandas de professores inseridos nesta realidade. Assumir e trabalhar pelos direitos legítimos da educação desta parcela significativa da população pressupõe ganhos a todos: aos alunos, que se apropriarão do sentimento de pertencimento a uma sociedade alfabetizada; aos filhos dos alunos, que poderão contar com pais que lhes auxiliem em sua passagem pelo mundo da escola; aos professores, que se sentirão valorizados em seu trabalho a partir da construção de uma identidade docente; e a outros segmentos sociais de que não tratamos neste projeto.

5.4 Fundamentação teórica sobre as categorias emergentes das entrevistas

Nas entrevistas semiestruturadas e no grupo focal realizado com os professores sujeitos dessa pesquisa, emergiram três categorias para análise, sendo elas o papel da escola, dos professores e dos alunos; não aprendizagem: conceito, convergências e divergências; e motivação para ensinar e aprender. A seguir, apresento cada uma delas, articulando um diálogo com os autores que contribuem com reflexões acerca do tema.

5.4.1 Papel da escola, dos professores e dos alunos

Nas entrevistas semiestruturadas, realizadas para complementar o diagnóstico do contexto de inserção do projeto, emergiram, da análise das falas, diferentes percepções em relação ao papel da escola, do professor e do aluno. Percebi, a partir desses relatos, que não havia um consenso entre os professores em relação aos papéis que cada um deve desempenhar, mas existe a ideia de que eles estão interligados, precisam interagir e de que a qualidade de seus desempenhos depende dessa interação. Assim sendo, considero importante definir quais as concepções do papel da escola, do professor e do aluno estão embasando esse projeto.

Percebo, assim como Lerner (1994), que é papel da escola comunicar às novas gerações o conhecimento construído pela sociedade. A seleção em relação a qual conhecimento e como fazer essa construção precisa considerar, dentre outras questões, o momento histórico vivenciado e a atribuição de significado ao saber escolhido. A autora percebe que, para isso ser possível, o objeto do conhecimento, o saber científico ou as práticas sociais passam a ser o que ela denomina “objeto de ensino”.

Desse modo, ao se transformar em objeto de ensino, o conhecimento se modifica, sendo necessário “privilegiar certos aspectos”, planejando os procedimentos didáticos, considerando o tempo que existe para tal e definindo um modo de organizar os conteúdos que seja produtivo para a aprendizagem. Assim, a autora percebe que “a necessidade de comunicar o conhecimento nos leva a modificá-lo”. (LERNER, 1994, p. 34), sendo parte das funções da escola decidir sobre como.

Em outro sentido, Michael Young (2007, p. 1294) ao buscar esclarecer o papel das escolas, afirma que elas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Para este autor, a função da escola seria a de um agente de transmissão cultural ou de conhecimento, mas as relações entre os sujeitos que se dão dentro dela não seriam pautadas pela ideia de transmissão.

Permeando a interação entre a escola e seus sujeitos estaria o conhecimento, que deve ser diferente daqueles que aprendemos no cotidiano, caso contrário, a escola perderia sua função. Estes conhecimentos seriam expressos pelo currículo, que deverá considerar, entre outros aspectos, como os conhecimentos trabalhados na escola se

relacionam com os conhecimentos elaborados no cotidiano e como se daria o tratamento pedagógico desses conhecimentos, ou seja, “como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos” (YOUNG, 2007, p.1296).

Para Demo (2008, 2012, 2013), a educação deve ser a melhor possível para aqueles que se encontram em situação de fragilidade social. A escola é importante em seu viés social, quando aprendemos a conviver na relação com os outros, mas também em seu caráter cognitivo, considerando que não se aprende sozinho, pois ninguém “pensa sozinho”, e os conhecimentos que reconstruímos nas escolas ou em lugares informais de educação são versões de construções anteriores feitas por outros. Na escola será oportunizada a convivência que possibilita o processo formativo. Se “aprender é dinâmica social, cultural, mediada não só pelo docente, mas pela condição humana como um todo” (DEMO, 2013, p.), então na escola essa aprendizagem será estruturada de modo intencional.

Os espaços de construção do conhecimento podem ser os mais variados, e não se limitam às dependências da escola. Aprender é possível em qualquer lugar, e dependendo do contexto, aprende-se sozinho, pela descoberta. Entretanto, o que difere a escola de outros locais em que podemos aprender é sua ligação com o saber socialmente construído, o que pressupõe a presença do professor com seu “conhecimento especializado” (YOUNG, 2007) e sua importância na orientação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, “professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimento e de práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender” (DEMO, 2009, p. 11). O trabalho do professor deveria tomar como ponto de partida os conhecimentos dos alunos, preparando o ambiente e os estímulos necessários para que estes conhecimentos sejam superados, cuidando para valorizar os saberes anteriores de cada um, suas hipóteses sobre aquilo que ainda não conhecem.

Sobre isso, Paulo Freire afirma que “o que não é possível [...] é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE, 1999, p. 84). Entretanto, para se constituir professor, é necessário mais que o conhecimento de sua área ou o domínio do conteúdo a ser

ensinado. Ser professor está relacionado a clareza de concepções de como se aprende e como se ensina, passando pela noção de inacabamento do ser humano (FREIRE, 2011).

Para Pedro Demo (2008), condição essencial do professor é garantir que seu aluno aprenda bem. Para ele, “os melhores professores investem obsessivamente na ideia de garantir a todos os seus alunos a mesma oportunidade de aprender bem, em especial a alunos cercados de dificuldades maiores de aprendizagem” (DEMO, 2013, p.35). Essa visão é baseada no pressuposto de que todos são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidos o ambiente e os estímulos adequados, funções da escola e do professor. Para todos os efeitos, o autor considera que quanto mais competente é o professor, mais ele se distancia da percepção instrucionista de ensino, o que dá lugar a sua própria pesquisa, estudo, criação e autoria, bem como ao incentivo da produção do aluno.

Ao aluno, que divide com o professor o protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem, cabe a reconstrução dos conhecimentos socialmente elaborados. Para Demo (2013), a reconstrução do conhecimento pelo aluno não é responsabilidade apenas docente, pois, por mais que os alunos possam apresentar diferentes motivações para aprender, espera-se deles que “se apliquem em construir novos modelos mentais da realidade”, esforço de desconstrução e reconstrução, processo mediado pelo professor. Quando dizemos que as aprendizagens dependem apenas do professor, assumimos uma atitude empirista, o que vai de encontro a perspectiva de reconstrução do conhecimento e protagonismo do aluno.

Para Pedro Demo (2013, p. 46), é decisivo que o aluno tome sua aprendizagem com responsabilidade, com compromisso, assumindo o papel de artífice do processo.

O professor é da ordem da mediação; sendo motivação decisiva aquela que vem de dentro (automotivação), não basta a pressão docente (seria no fundo mero argumento de autoridade); o próprio estudante precisa montar seu projeto de estudo e de vida, ainda que sempre sob orientação docente devida.

Nas entrevistas realizadas com os professores no contexto de inserção deste projeto, suas visões acerca dos objetivos da escola foram os mais diversificados. Para alguns, o objetivo da escola é a aprendizagem dos alunos e a inclusão social. Para outros, é ensinar os conteúdos que esses alunos podem vir a precisar ao longo de suas vidas, ou prepará-los para o mercado de trabalho. Para todos, os objetivos da escola são

diferentes quando tratamos de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. É importante conhecer a visão desses professores acerca dos objetivos da escola em que trabalham, considerando que esta é organismo vivo, condicionado pelas ações dos que ali convivem direta ou indiretamente.

Acredito que, para que a aprendizagem ocorra na escola, seja com crianças, jovens ou adultos, é necessário que os objetivos da gestão, dos professores e dos alunos estejam definidos e alinhados. Neste processo, os diferentes papéis serão desempenhados com base em um objetivo comum que é a aprendizagem, a partir da clareza e da coerência das concepções que embasam esses objetivos. A aprendizagem passa por essas questões abordadas e também pelo estudo contínuo do professor, pelo conhecimento crítico e reflexivo do que fazer, do para que, do porquê e do como fazer. O que encaminha para o valor da formação continuada, independente da modalidade de ensino, que é a de proporcionar ao professor espaços de apropriação, de autoformação, para desempenhar seu trabalho da melhor forma possível no momento histórico em que está inserido.

5.4.2 Não aprendizagem: conceito, convergências e divergências

Uma das categorias que emergiram do diagnóstico do contexto da intervenção foi a “não aprendizagem”. Ela surgiu em diferentes contextos, tanto nos números referentes à reprovação e evasão, quanto na fala de professores que, na maioria, percebem que os alunos não aprendem o que poderiam ou deveriam em sala de aula. Em suas falas, os professores apontaram diferentes hipóteses para a não aprendizagem, que se relacionam à falta de motivação para aprender, fatores sociais relativos à vida pessoal do aluno que dificultam a sua permanência na escola, o acúmulo de trabalho do professor, que não lhe permite planejar adequadamente como conduzirá o trabalho em sala de aula, dentre outras.

Para aprofundar a compreensão sobre o conceito de não aprendizagem, é necessário antes explicitar o que entendo por aprendizagem. A aprendizagem se refere à interpretação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, a partir da perspectiva do sujeito, através da desconstrução e reconstrução das informações e situações a que ele tem acesso, denotando autoria e autonomia.

Nas palavras de Demo (2008, p. 12), “a mente é máquina reconstrutiva, plástica, criativa, não reprodutiva”. Para que ocorra aprendizagem, é necessário que o aprendiz também esteja envolvido, comprometido com o seu processo, o que aponta o papel do professor enquanto orientador. Ainda para este autor, “a dinâmica da aprendizagem se orienta para a construção da autonomia no contexto de processos de autoformação” (DEMO, 2008, p. 12), perspectiva está aliada à teoria sócio-interacionista.

Quando tratamos da educação no âmbito da escola, sujeitos que aprendem - englobando alunos e professores -, conhecimentos socialmente construídos e meio ambiente são percebidos como elementos indissociáveis dos processos de ensino e de aprendizagem. Acrescido a esses fatores, é necessário que exista motivação de quem ensina e de quem aprende. Para Huertas (2001, apud Schwartz, 2014, p. 18), motivação é “o que constitui o componente energético do ser humano, o que move e direciona para algo que nem sempre é tangível nem evidente”. Para aprender, é necessário que os sujeitos tenham meta, objetivo. A motivação dos alunos não necessita ser a mesma, mas precisa ter significado para cada um, individualmente, ter relevância pessoal. Mais uma vez trago o valor do professor neste processo, considerando que “a motivação para aprendizagem precisa ser construída e sustentada na ação docente” (SCHWARTZ, 2014, p. 51). Para a autora, é papel do professor seduzir o aluno para que ele deseje aprender o conteúdo que planejou ensinar.

No contexto que tratamos, usamos a conceituação de não aprendizagem de Vasconcellos, para quem, "ao afirmarmos que os alunos não estão aprendendo, queremos dizer que não estão se apropriando daqueles elementos indispensáveis da cultura, ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito." Para aprender o que se pode, na escola, é necessário conhecer como se aprende, e determinar como se dão as relações entre aluno, professor e conhecimento.

As relações de ensino e de aprendizagem, segundo Becker (2001), são representadas através da história basicamente por três modelos epistemológicos: o empirismo, o apriorismo e o sócio-interacionismo. No empirismo, acredita-se que o professor transfere o conhecimento para o aluno, como se este fosse um repositório. É o que Freire anuncia como educação bancária. Os conhecimentos trabalhados em sala de aula não possuem uma relação intencional com a vida do aluno, o professor usa de sua

autoridade para ser autoritário, a avaliação é quantitativa e classificatória, e a aprendizagem é confundida com memorização.

Em outra corrente, na teoria apriorista, acredita-se que o conhecimento vem de dentro para fora e que o professor é um facilitador da aprendizagem. Os professores que pautam sua ação por essa teoria, conscientes ou não, tendem a acreditar que há uma bagagem genética, hereditária, que determina as aprendizagens e não aprendizagens desses alunos, o que dispensa o papel orientador que ele possa desempenhar. Muitas vezes, nessa concepção teórica, confunde-se marginalização econômico-social com 'déficit' cognitivo (BECKER, 2001).

Embora as teorias empiristas e aprioristas datem de muitos séculos, não é incomum encontrarmos, ainda hoje, práticas de professores pautadas pelo autoritarismo, ou pela crença de que aprender bem é privilégio de alguns, percebendo inteligência como inata. Dessa forma, exclui-se o fato de que aprender é possibilidade humana, minimizando a função e a responsabilidade do professor nesse processo.

A teoria que acredito equilibrar as relações entre sujeito e conhecimento, trazendo o professor para uma prática mais contextualizada e dialógica, é a sócio-interacionista. Nela, o professor concebe que o aluno constrói conhecimento através de sua ação com o objeto, e que é preciso identificar os saberes que o aluno já traz consigo para, a partir deles, construir outros, pensando e estabelecendo relações entre o que sabe e a nova informação. Nesse processo, professores e alunos aprendem e ensinam em um ambiente onde o autoritarismo dá lugar a um contrato didático combinado entre os sujeitos envolvidos; não há transmissão, há reconstrução.

Para Becker (2001), duas condições precisam ser contempladas para que possamos reconstruir o conhecimento: a ação do sujeito, no sentido de produzir pensamentos sobre o objeto do conhecimento, e as relações e/ou hipóteses que o sujeito elabora com a nova informação. Essas condições são atendidas através da interação promovida na sala de aula, com o professor provocando o pensamento dos alunos, solicitando que expressem suas hipóteses, realizando questionamentos, com a participação ativa de todos com um clima propício para o ensino e a aprendizagem.

Empiricamente percebi, a partir da observação de minha prática e da de outros professores, colegas com os quais convivi e convivo, que em significativa parte dos

casos não há como usar apenas um dos pressupostos epistemológicos para explicar as relações que travamos com os processos de ensino e de aprendizagem quando nos colocamos como professores junto a uma turma de alunos. Encontramos falas sócio-interacionistas aliadas a práticas empiristas; falas empiristas (transmitir o conhecimento) unidas a práticas sócio-interacionista de busca de conhecimentos prévios e aprendizagem significativa; bem como enganos na interpretação das teorias apriorista e sócio-interacionista. Por vezes, agimos assim por não estarmos apropriados das teorias do conhecimento, o que reflete em incoerências entre discurso e ação e, mais grave ainda, ameaçam a aprendizagem do aluno.

Definido o que é aprendizagem no contexto escolar e como ela pode acontecer, é necessário explicitar a categoria que emergiu do diagnóstico, a “não-aprendizagem”. Os índices da não-aprendizagem de alunos em todas as etapas e modalidades do ensino no Brasil parece denunciar negligência com o direito à educação. Vasconcellos (2001) alerta que há o risco de, diante da imobilidade nesse panorama, haver a fadiga daqueles que reivindicam educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. A escola, enquanto lugar de aprendizagens específicas, intencionais e sistemáticas, pode tornar-se excludente quando não garante as aprendizagens àqueles que a acessam.

Para Oliveira (1999), a análise da aprendizagem e da não aprendizagem, para além das questões da ordem etária das pessoas, deve considerar os aspectos da ordem da especificidade cultural. Para a autora, os seres humanos possuem processos cognitivos comuns, que são acessados de diferentes formas dependendo das diferentes demandas de seus contextos culturais. Seus estudos apontam para o fato de que as teorias do desenvolvimento se voltam historicamente para a criança e para o adolescente, o que coloca adultos em um grupo pouco explorado nos estudos que abordam os processos de construção de conhecimentos e de aprendizagens. Para Oliveira (1999, p. 60),

refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Segundo Silva (2012), as pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstram que a não aprendizagem dessa parcela da população se

deve não só a aspectos relacionados às suas condições sociais, visto que as contingências econômicas podem dificultar o acesso e a permanência na escola, mas também a aspectos inerentes ao espaço escolar e às práticas desempenhadas pelos seus atores, contribuindo para a não aprendizagem e a evasão destes alunos da escola.

Nesse sentido, Vasconcellos reflete, no texto “O desafio da qualidade da educação”⁴, sobre para que e para quem a escola é pensada, apontando possíveis hipóteses para a não aprendizagem dos alunos à escola, que se referem ao desmonte social, ao desmonte material e simbólico do sistema de ensino, a desconstituição objetiva e subjetiva do professor, ao currículo disciplinar instrucionista e à avaliação classificatória e excludente.

Para Alicia Fernandez (1998), a procura de determinantes externos por parte dos professores para a não aprendizagem pode estar relacionada a um sentimento de frustração e de impotência, o que não traz alternativas para a reflexão acerca de como amenizar ou propor estratégias para superar determinadas situações. Nesse processo, o professor se coloca como vítima, o que o impede de refletir e elaborar pensamentos produtivos acerca das situações vivenciadas. Para ela, "a queixa, que podemos comparar ao lamento, cumpre a função de confirmar ou reproduzir um lugar de dependência" (FERNANDEZ, 1998, p.52). No processo de legitimar a queixa como um pensamento, anula-se a possibilidade de mobilização para a reflexão sobre as práticas que alimentam o problema, bem como para a elaboração de um plano de mudança. Como afirma Fernandez (1998, p. 54) “a queixa ocupa o lugar de um pensamento”, produtivo, acrescentaria eu.

Acredito que as colocações referentes às deficiências estruturais da escola, colocadas pelos professores como limitantes didáticos, são legítimas considerando o contexto estudado. Segundo Gatti (2012), questões de infraestrutura, financiamento da educação, planos de carreira e piso nacional para os professores se relacionam diretamente às condições de trabalho, refletindo no reconhecimento social e político destes profissionais. Professores, condições de trabalho e aprendizagem são partes do mesmo contexto, e não há como analisar a não aprendizagem sem levar em consideração aspectos que, em certa medida, fogem à alçada do professor. Para essa

⁴ Disponível em < http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf>
Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

autora, "transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores" (GATTI, 2012, p. 93).

Ainda sobre as questões estrutural em que a educação se encontra, de acordo com Vasconcellos (2001), não há como entender a não aprendizagem a partir apenas da análise da situação do aluno. É necessário compreender o contexto em que a estrutura escolar está imersa e que os aspectos externos à escola afetam diretamente os objetivos que se pretendem atingir, a saber, a aprendizagem dos sujeitos, considerando que “aprender é inerente ao ser humano” (SCHWARTZ, 2013, p. 100). Entretanto, é necessário ter em vista que a aprendizagem, embora influenciada por fatores externos, não encontra determinantes fora da escola. Diante das leituras dos diversos autores pesquisados, constata-se que a aprendizagem e a não aprendizagem são processos que se concretizam na ação entre os sujeitos e o conhecimento, bem como o papel do professor, que, segundo Vasconcellos (2001), deve acreditar no potencial de seus alunos e insistir até que todas as pessoas, independente de faixa etária e condição social, aprendam.

5.4.3 Motivação para ensinar e para aprender

Uma das categorias teóricas que emergiram tanto das entrevistas semiestruturadas quanto do grupo focal, realizado com os sujeitos desse projeto, foi a que se refere à motivação para aprender. Para falarmos em motivação e seus reflexos nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário antes esclarecer minha percepção sobre este conceito. Schwartz (2014, p. 23) considera que motivação se refere às

[...] razões, conscientes ou inconscientes, que orientam os sujeitos a agirem em certa direção e com intensidade determinada, as necessidades, os valores, as metas ou os interesses constituem a base da motivação pessoal, e que essa está articulada dinamicamente com as características pessoais, os contextos e a recursividade/retroalimentação.

Nesse sentido, a motivação é o “motor da ação” (PIAGET apud SCHWARTZ, 2014) e não é algo que surge de repente e/ou nasce com o sujeito, e sim que é ou não estimulado pelo meio a partir das interações dinâmicas entre as pessoas. A forma como esses estímulos refletirão na motivação do sujeito é particular, dependente das

características de cada um. Sendo assim, os sujeitos estão sempre motivados para algo. No que se refere aos alunos a motivação adequada para aprender é despertada e sustentada ao longo do processo. A palavra ‘motivação’, no contexto investigado, apareceu na fala da maior parte dos professores, especialmente relacionada à ausência de motivação dos alunos, encaminhando para a percepção de que os professores compreendem, diferente do que diz a teoria, ser esse fenômeno como algo que o sujeito tem ou não e que independe da vontade/habilidade/competência docente.

Um dos conceitos que apareceu com mais frequência no discurso dos professores entrevistados foi a motivação ou outras expressões relacionadas a ela. Surgiu, na maioria das falas, como hipótese para o porquê de os alunos não estarem interessados naquilo que lhes é oferecido na escola. A atitude de buscar ‘culpados’ para a não aprendizagem vem sendo historicamente construída, e, na maioria das vezes, a culpa recai sobre o aluno (OLIVEIRA & ALVES, 2005). Reflexões nos dois sentidos são relevantes, considerando os contextos de alunos e professores como dependentes e autônomos (MORIN, 2000), o que pode direcionar para a tomada da consciência das práticas pedagógicas, e como elas afetam a motivação para aprender dos alunos.

Em muitos casos, a falta de motivação para aprender é indicada como fator determinante para a não aprendizagem de alunos das diferentes etapas e modalidades da educação (SCHWARTZ, 2014). Nas entrevistas que realizei com os professores sujeitos desta intervenção, muitas vezes foi comentado sobre algum tipo de motivação ou desmotivação por parte dos alunos. Neste sentido, os professores parecem reconhecer a necessidade da motivação para a aprendizagem e para a permanência do aluno na escola, mas parecem acreditar também, na maioria das vezes, que a motivação depende apenas de questões intrínsecas do aluno, indicando desconhecimento sobre o fenômeno.

Zanella (2003), em seu texto “Aprendizagem, uma introdução”, lista quatro condições para que a aprendizagem ocorra: condições físicas; condições sociais, condições ambientais e condições psicológicas. As condições psicológicas dizem respeito à motivação para aprender. Por ser uma resposta da pessoa a um contexto definido, a motivação depende também do professor, a partir do modo como prioriza os conteúdos, planeja as aulas, organiza o espaço físico, valoriza a participação e a socialização de hipóteses e saberes, do incentivo que oportuniza em direção a reconstrução do conhecimento.

Alguns professores parecem indicar, em suas falas, que a falta de perspectivas para o futuro, a ausência de estímulo da família, o interesse voltado para o que é externo à escola, o cansaço, os filhos, são motivos que os alunos têm para estarem desmotivados. Em poucas falas os professores manifestaram a possibilidade de que a motivação não deva partir apenas dos alunos, e que uma aula bem planejada e uma equipe acolhedora podem auxiliar o aluno a reformular suas metas ao voltar para a escola. Nesse sentido, Schwartz (2014, p. 17) destaca a importância do contexto de ensino e de aprendizagem para o estímulo à motivação, a constituição de um clima propício para que esses processos se desenvolvam, e como a atuação docente pode “interferir, qualificar ou anular os padrões motivacionais dos alunos”.

Alonso Tapia (2006) também assume posição de enfoque interacionista ao indicar que a motivação pessoal está relacionada aos contextos em que os sujeitos estão inseridos, sendo influenciada pelas relações dialéticas ali construídas. Isolado, o ambiente ou as ações das pessoas que dele fazem parte não deixará alguém mais ou menos motivado. O ambiente age produtivamente para a motivação do sujeito quando vai ao encontro das suas características pessoais, suas metas, objetivos, maneiras de encarar as atividades propostas. Dessa forma, cada um reage de forma diferente aos estímulos do meio. Em comparação proposta pelo autor, o envolvimento com a tarefa de um aluno que tem como meta sua aprovação será diferente do aluno que deseja aprender pelo prazer que o conhecimento pode lhe proporcionar. Alunos que possuem motivações intrínsecas à tarefa, que se empenham pela recompensa da descoberta, costumam ter resultados mais produtivos. (ALONSO TAPIA, 2006)

O êxito ou não diante das atividades propostas também são fatores que podem modificar a motivação dos alunos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. O aluno costuma ficar mais motivado ao perceber que é capaz de desempenhar a tarefa proposta, e de que possui o apoio de seu professor para desempenhá-la. O contrário também pode acontecer quando experimenta a sensação de não progredir, ou de que não está tendo todo o apoio que poderia ou deveria de seu professor. “Os modos de pensar diante do progresso ou da dificuldade, as estratégias que se põem em jogo e as causas a que se atribuem resultados – também influenciáveis pelo contexto – modulam as emoções que o sujeito experimenta e sua forma de agir” (ALONSO TAPIA, 2006, p.15).

A motivação na sala de aula é construída na interação dinâmica entre o professor e os alunos. Quando assumimos uma posição interacionista, é necessário compreender qual a função de cada um deles nesse contexto, e quais são os fatores que contribuem na motivação para ensinar e para aprender. Não se trata, entretanto, de encontrar culpados para a não-aprendizagem ou a evasão, fenômenos ligados à motivação, mas sim de encontrar a responsabilidade de cada um nesses processos e agir sobre ela.

Dessa forma, acredito que a motivação perpassa os processos de ensino e de aprendizagem, atuando de modo interdependente entre fatores internos e externos aos alunos e aos professores. Ao professor, cabe fomentar o desejo de aprender, ou a uma “motivação mais consciente” (SCHWARTZ, 2014, p. 28), amenizando a “diminuição da motivação adequada para a aprendizagem ao longo da escolaridade” (Idem, p.11).

Em questionário informal aplicado em alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola em que realizamos o projeto, perguntamos qual/ais o/os motivo/os que os levaram a voltar a estudar. De vinte e nove participantes, vinte e cinco responderam a essa questão, elencando diferentes razões para sua volta à escola: arrumar um emprego melhor, concluir os estudos, aprender a ler, auxiliar na educação dos filhos, entre outras. Percebemos que, independente da resposta, a maioria dos entrevistados tinha uma meta para voltar a estudar. Nesse sentido, considerando que sempre estamos motivados para algo, bom ou ruim, produtivo ou não, no que se refere aos alunos “algumas vezes, suas motivações não vão ao encontro do que os professores desejariam, pois, o envolvimento motivado para aprender necessita ser (re)construído na ação, no dia a dia da sala de aula” (Ibidem, p. 18).

Sobre isso, Alonso Tapia (2006) afirma que ninguém fica motivado ou desmotivado no vazio, abstratamente. A motivação é interdependente de fatores internos e externos aos sujeitos, e por isso o ambiente é tão importante na construção e ressignificação das metas que cada um coloca em determinada atividade. Para este autor, os alunos “estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que podem mudar à medida que a atividade transcorre” (ALONSO TAPIA, 2006, p. 14). A persistência em determinado objetivo se dá pela reorganização da motivação primeira. O sujeito agrega novas significações no decorrer do processo ao qual está

empenhado, o que, como já falamos antes, não depende somente de processos intrínsecos, mas também do ambiente em que ele está inserido.

Apresentado o referencial teórico utilizado para dar suporte a esta intervenção, esclareço a metodologia que embasou a intervenção, suas ações e a análise das informações recolhidas durante o processo vivenciado.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 Projeto de intervenção: o que é, como e para que se faz

Antes de descrever projetos de intervenção, considero importante explicitar a demanda desse projeto, realizado no âmbito do curso oferecido pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa, Câmpus Jaguarão.

O Mestrado Profissional é uma modalidade de curso de pós-graduação criada pela CAPES em dezesseis de dezembro de 1998, pela Portaria nº 080, com a finalidade de atender às necessidades de profissionais que já atuam no mercado de trabalho e desejam qualificar-se profissionalmente. O objetivo e a forma de condução do curso são orientados para o estudo e a solução de problemas existentes no ambiente organizacional. A formação do discente do Mestrado Profissional é feita em serviço, pois é para nele atuar que esse profissional busca tal qualificação. Por esses aspectos, o corpo discente é majoritariamente formado por profissionais experientes que, ao buscarem continuidade na sua formação, compartilham com seus pares a aprendizagem construída e contribuem positivamente com os seus espaços de inserção profissional.

Em relação ao trabalho final do Mestrado Profissional da UNIPAMPA, coerente com seus pressupostos, o mestrando precisa elaborar um relato crítico-reflexivo do processo vivenciado ao longo do curso, bem como do planejamento, da realização e da avaliação de ações que possam ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema em que atua.

Considerando essas especificidades e coerente com as demandas desse mestrado, a perspectiva metodológica definida para este projeto foi a do tipo intervenção

pedagógica, de abordagem qualitativa, definida por Damiani (2013) como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (p.58).

As pesquisas do tipo intervenção têm como principal objetivo encontrar soluções, alternativas para problemas do cotidiano, com o objetivo de produzir benefícios para os contextos estudados ou para as pessoas que ali se encontram (DAMIANI et al., 2013). Estão baseadas também em alguns pressupostos da pesquisa-ação, “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2005, p. 16). Nelas, o pesquisador extrapola seu papel de observador, e passa a atuar no contexto, trabalhando em conjunto com os outros integrantes do projeto para a construção de melhorias dos processos realizados.

O objeto de investigação dos projetos de intervenção são, geralmente, situações que o conjunto de pessoas engajadas consideram que precisam ser refletidas, revistas, reformuladas, melhoradas. Mesmo que o foco destas pesquisas sejam mudanças nos contextos e nas práticas educacionais, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica precisa contar com fundamentação teórica sólida, considerando que é a teoria que “dará suporte para interpretar situações e construir hipóteses ou diretrizes orientadoras da pesquisa”⁵. Elas são realizadas no contexto em que o pesquisador está inserido, considerando que a percepção da demanda é resultante da interação intencional e sistematizada entre ele e o contexto.

Este tipo de projeto necessita também da concordância e participação do coletivo pertencente ao local da intervenção no planejamento, execução e avaliação das ações propostas, objetivando a transformação da realidade. Os sujeitos da pesquisa, incluindo pesquisadores, devem estar engajados de forma cooperativa na construção coletiva das etapas da proposta. Esse engajamento pode se dar no momento da proposição do projeto ao grupo, e pode se intensificar no desdobramento de suas atividades, quando os sujeitos passam a observar as modificações que vão sendo construídas a partir de suas próprias ações.

⁵ Projeto-Intervenção. Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/projetointervencao.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

O projeto de intervenção é constituído também por um plano de ação que com o auxílio da avaliação sistemática oportunizou, neste caso, mudanças nas estratégias desenvolvidas nos encontros, quando essa necessidade foi identificada. Ao produzir conhecimento e observar mudanças acontecerem, os sujeitos podem também se sentir incentivados a continuar analisando suas práticas, provocando reflexos que podem ir além das ações planejadas.

Penso ser oportuno relembrar que as ações desta intervenção foram planejadas com o objetivo de contribuir na solução de problemas detectados a partir do diagnóstico do contexto, referentes aos baixos índices de aprendizagem dos alunos matriculados na EJA e tiveram como objetivo geral o de constituir com os professores da Educação de Jovens e Adultos um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada, a fim de contribuir para modificar esses índices. Nesse sentido, as ações foram planejadas, executadas e avaliadas, atendendo as etapas metodológicas constituintes de projetos do tipo interventivo, que precisam atender questões referentes ao método da intervenção e ao método da avaliação da intervenção (DAMIANI, 2013).

A seguir, explicito essas duas partes da metodologia.

6.2 Método da Intervenção

O método da intervenção consiste na descrição das ações desenvolvidas em direção ao alcance do objetivo geral do projeto. Neste caso, o planejamento, elaboração e descrição do diagnóstico das demandas do contexto de inserção, a realização e análise das entrevistas, que foram transcritas e inseridas nesse relatório, a preparação, o desenvolvimento e a descrição do grupo focal realizado a fim de apresentar a proposta do projeto para os sujeitos participantes.

Os sujeitos participantes do projeto foram os professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos de uma escola de ensino fundamental da rede municipal do Alegrete, licenciados em diferentes áreas do conhecimento. São sete professores, dentre eles dois formados em Letras, dois em Matemática, um em Geografia, um em Ciências Biológicas e um em Pedagogia.

A adesão dos participantes foi realizada individualmente, através de abordagem direta e informal, explicitando a cada um dos sujeitos, em linhas gerais, a proposta, seus objetivos e a dinâmica prevista para o projeto. Todos os que foram convidados aceitaram participar. Apenas um dos oito professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos não participou do projeto, pois ministrava aulas em outra escola no mesmo dia e horário agendados para os encontros.

A fim de preservar a identidade desses professores, optei por utilizar nomes fictícios. Escolhi nomes de cinco mulheres e um homem presentes nas letras das músicas de Chico Buarque de Holanda. São eles Cecília, Luiza, Teresa, Beatriz, Carolina e Juca.

Julgo pertinente a inserção de uma tabela contendo informações detalhadas sobre a formação e atuação desses sujeitos na escola onde foi realizada a intervenção. Sendo assim, apresento, a seguir, tabela contendo professores, disciplinas e etapas em que lecionam, bem como o número de alunos que atendiam em cada etapa no ano letivo de 2015. O professor que leciona a disciplina História não consta no quadro por não ser um participante do projeto.

Professor	Formação	Disciplina	Etapas	Número de alunos por etapa
Teresa	Licenciatura em Estudos Sociais	Geografia	III, IV, VI	Etapa III _ 3 Etapa IV _ 3 Etapa VI _ 10
Luiza	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ciências, Arte e Ensino Religioso	III, IV, V e VI	Etapa III _ 3 Etapa IV _ 3 Etapa V _ 6 Etapa VI _ 10
Flávia	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos	Unidocente ⁶	I e II	Etapa I _ 3 Etapa II _ 5
Beatriz	Licenciatura em Matemática	Matemática	IV, V e VI	Etapa IV _ 3 Etapa V _ 6 Etapa VI _ 10
Cecília	Licenciatura em Letras Português e Espanhol: Línguas e Literaturas	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	VI	Etapa VI _ 10
Juca	Licenciatura em Matemática	Matemática	III	Etapa III _ 3
Carolina	Licenciatura em Letras Português e Espanhol: Línguas e Literaturas	Língua Portuguesa	III, IV e V	Etapa III _ 3 Etapa IV _ 3 Etapa V _ 6

Total de alunos da EJA: 30

Total de professores da EJA: 8

⁶ Unidocente na EJA trabalha com as turmas de alfabetização, contemplando todos os componentes curriculares previstos para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o método da intervenção, realizei, conforme já comentado, o diagnóstico inicial referente ao contexto de inserção do projeto. Elaborei uma contextualização da configuração escolar, em relação aos aspectos físicos e recursos humanos atuantes na escola, bem como aos aspectos quantitativos dos índices de aprovação, reprovação e retenção.

Na sequência, realizei entrevistas semiestruturadas com cinco professores para analisar suas percepções acerca dos espaços de formação continuada oferecidos aos professores atuantes nesta modalidade de ensino. Uma das professoras não foi entrevistada porque estava em licença saúde no período em que realizei as entrevistas. Antes de realizar as entrevistas, procedi a uma revisão da bibliografia sobre entrevistas para subsidiar o encaminhamento dessa ação.

Nessa revisão encontrei ideias de diferentes teóricos, que contribuíram para a realização dos diálogos, bem como para a sua análise. Uma das ideias se refere a que a entrevista é um tipo de interação social, pois é “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte da informação” (GIL, 2008, p. 109).

Para esta parte do projeto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que segundo Flick (2004) se caracteriza por questões mais ou menos abertas utilizadas como guia da entrevista, encaminhando para que o entrevistado fale sobre suas percepções acerca da formação continuada específica para a EJA, expectativas, experiências positivas e ou negativas nas formações em que participou, considerando sua participação no grupo proposto.

A entrevista, enquanto forma de interação social e instrumento básico de pesquisa das Ciências Sociais, busca aproximar o pesquisador dos sujeitos a fim de obter informações relevantes acerca do recorte que está sendo pesquisado. Para Selltiz (1967, apud GIL, 2008, p. 110), a entrevista é um instrumento adequado “para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. Ela possibilita que o sujeito comunique de modo direto ou implícito suas impressões, ideias e opiniões através da linguagem, que geralmente se torna mais fluida e menos direcionada do que em um questionário

estruturado. Além disso, gestos e expressões dos entrevistados podem contribuir para revelar aspectos qualitativos importantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente, após a autorização do entrevistado através do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice nº 1), e registradas com o uso do gravador. As anotações referentes a aspectos não-verbais observados foram registradas após o término da entrevista, no diário de campo, a fim de evitar possíveis constrangimentos do interlocutor.

Considerei também a possibilidade de explorar os questionamentos para além de uma resposta inicial de meu interlocutor para o entendimento do contexto pesquisado, o que não poderia ser feito em uma entrevista estruturada. As entrevistas foram analisadas com base na análise textual discursiva de Roque Moraes (2003, 2006).

Após as entrevistas, realizei com os professores um grupo focal. O grupo focal foi escolhido como instrumento de coleta de informações para o primeiro encontro do plano de ação, com os objetivos de apresentar o diagnóstico do contexto, bem como estratégia para refletirmos juntos, aprofundando os temas abordados pelos professores nas entrevistas semiestruturadas, categorizados por mim, a fim de decidir quais os aspectos principais a serem abordados ao longo dos encontros.

Nesta dinâmica, socializei o diagnóstico, incluindo as categorias que emergiram das entrevistas. Com base nessas categorias, questioneei os professores sobre como pensavam que devíamos construir o planejamento dos encontros de formação. Escolhi como estratégia para esse encontro o grupo focal porque é uma técnica de pesquisa de viés qualitativo, que se assemelha a uma entrevista em grupo com indivíduos que compartilham de uma ou mais características, neste caso, serem professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para Nogueira-Martins e Bógus (2004, p. 52), o grupo focal prevê a obtenção de informações através de “discussões cuidadosamente planejadas nas quais os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não-constrangedor”. Nesse sentido, preparei a sala antecipadamente em um ambiente familiar àqueles sujeitos, e busquei explicitar em minhas falas a necessidade das contribuições dos colegas para construir uma dinâmica participativa e significativa.

Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004, p. 51), as “informações obtidas através do grupo focal poderão ser, posteriormente, utilizadas em um projeto de intervenção ou para direcionarem as atividades de uma política ou de um programa que esteja acontecendo”. Como mediadora do grupo, observei a mim mesma atentamente, inserindo questionamentos que desencadearam as participações, porém com a intenção de evitar ser diretiva. Os colegas participaram ativamente, trazendo contribuições para as temáticas iniciais dos encontros, bem como para a dinâmica adotada. O grupo também se mostrou mais participativo quando discutimos o perfil do aluno, obtido através de um questionário informal aplicado em vinte e nove estudantes da EJA, bem como quando abordamos as questões sobre a motivação para aprender e para ensinar.

Dentre as vantagens desta técnica, está sua flexibilidade, dentre outros motivos, por incentivar o surgimento de informações inesperadas, além de oportunizar aprofundar a interação entre o grupo, nesse caso, entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador (Nogueira-Martins e Bógus, 2004). Nogueira-Martins e Bógus relatam outras vantagens, como o estímulo ao surgimento de ideias diferentes daquelas tratadas individualmente e a “indicação sobre a dinâmica das atitudes do grupo, permitindo perceber quanto são flexíveis ou rígidas as suas atitudes e crenças” (2004, p. 52). No caso deste projeto, os encontros foram o meio para atingir o objetivo de constituir um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada junto com os professores da Educação de Jovens e Adultos.

6.2.1 Análise das Informações Coletadas no Diagnóstico

As categorias emergentes das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal surgiram a partir da análise das falas dos professores, usando como referencial a análise textual discursiva. Esta metodologia é utilizada para interpretar o conteúdo dos dados coletados, que se aproxima de algumas modalidades de análise do discurso (MORAES, 2003). “Essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina” (MORAES, 2003, p. 209). Neste método aplicado às pesquisas qualitativas, o foco do pesquisador está na compreensão do contexto a partir dos textos e subtextos fornecidos pelos sujeitos.

Segundo Moraes (2003, p. 192), a análise textual discursiva é "um processo auto organizado de construções de compreensões em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes". Estes três componentes são a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente.

A desmontagem se refere à desconstrução e unitarização do conjunto de textos analisados pelo pesquisador, atentando para seus detalhes e nuances. No processo de leitura e significação, é necessário reconhecer que a partir de um único significante podemos encontrar um sem fim de significados, pois estes dependem do enfoque e do contexto pelo qual se analisa determinada informação, bem como das leituras do manifesto e do latente ali contidos. Cada um traz consigo uma perspectiva teórica, mesmo que inconsciente, e essa acaba por influenciar na tarefa de atribuir significado. Neste processo, ao tentar se aproximar da intenção que o sujeito de pesquisa dá ao seu próprio texto, o pesquisador deve se esforçar para 'colocar entre parênteses' suas suposições e ideias anteriores, através de uma atitude fenomenológica.

A partir desse processo de desconstrução do texto, vão emergindo as unidades de análise, que estão sempre relacionadas àquilo que se pretende alcançar. Na unitarização, para que não haja uma descontextualização no processo de fragmentação, os textos devem ser reescritos e titulados conforme as classificações que o pesquisador atribuir, sem perder de vista a totalidade que trazem.

É importante ressaltar que nesta forma de análise o pesquisador deve estar impregnado do corpus da pesquisa, recorrendo a leituras sucessivas e aprofundadas. Para Moraes (2003, p. 196), "fazer uma análise rigorosa é, portanto, um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos".

O estabelecimento de relações refere-se ao processo de categorização, que consiste na comparação constante, ao longo da análise, das unidades previamente definidas, o que pode resultar em novos agrupamentos. Estes novos agrupamentos são denominados de categorias. O pesquisador pode chegar às categorias através do método dedutivo, método indutivo, método dedutivo indutivo e pelo método intuitivo.

Após realizar a desconstrução do texto e suas categorizações, parte-se para a reconstrução de um novo texto, um metatexto, que expressa os sentidos e significados captados pelo pesquisador no contato com o corpus da análise. Para Moraes (2003, p. 204), "interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo".

Neste sentido, a análise é mais do que um simples relato seguido de conclusões. Para tanto, é necessária uma atitude de abertura para o inesperado, a partir da consciência do inacabamento e da necessidade da compreensão paulatina dos fenômenos. "A validação das compreensões atingidas dá-se por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática" (MORAES, 2003, p. 205).

Da análise das entrevistas emergiram três categorias, sendo elas o papel da escola, do professor e do aluno; a não aprendizagem, seu conceito, convergências e divergências e a motivação para ensinar e para aprender, que foram fundamentadas teoricamente e estão descritas no capítulo 5.

6.3 Método de avaliação da intervenção

O método da avaliação da intervenção é a parte do projeto na qual descrevemos os instrumentos de coleta e análise de informações que serão usados para acompanhamento e avaliação do plano de ação, visando a captar os efeitos da intervenção (DAMIANI, 2013). É dividido em dois aspectos: os referentes às percepções dos efeitos da intervenção sobre seus participantes e aos achados relativos à intervenção propriamente dita.

O primeiro se volta para a análise das modificações percebidas nos sujeitos participantes do projeto, obtidas através dos instrumentos e analisadas a partir do referencial teórico. Para Damiani, "os achados relativos aos efeitos da intervenção devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do corpus de dados empíricos" (2013, p. 63).

O segundo se refere à identificação e verificação dos elementos da intervenção que causaram as possíveis modificações em seus sujeitos. Faz uma análise dos resultados da intervenção relacionando-os aos objetivos da pesquisa. Caso seja necessário, discute também as modificações realizadas durante a execução da intervenção, resultantes da avaliação.

Nesse sentido, os métodos de coleta de informações para os encontros que constituem o plano de ação são a observação participante, o diário de campo da pesquisadora e as avaliações dos participantes. Gil (2008, p. 100) afirma que

[...] a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada e é submetida a verificação e controles de validade e precisão.

É possível definir observação participante como a técnica pela qual se pode conhecer um grupo a partir das descrições das vivências no seu interior (GIL, 2008). Essas observações fizeram parte do diário de campo, que foi elaborado com base no conceito de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), para quem as notas de um diário de campo “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e passa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A avaliação dos encontros previstos no plano de ação foi realizada ao longo e ao final dos encontros de formação. O diário de campo serviu para a avaliação ao longo do encontro. Os instrumentos escolhidos para a avaliação dos participantes foram a escrita de um texto de metacognição e o questionário.

A cada final de encontro, os professores eram convidados a escrever sobre as aprendizagens reconstruídas, como haviam se sentido, quais as suas expectativas para os próximos encontros e planejamentos que havíamos ali delineado. Este exercício de metacognição, inserido no contexto da avaliação processual, buscava elementos para qualificar os próximos encontros, bem como trazer informações que auxiliassem na análise dos achados da intervenção. Compartilho com Freire, M. (2008, p. 55) o pensamento que “mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e, assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado”.

Para Damiani et al. (2006, p. 2), a “metacognição pode ser entendida como um processo que envolve a simultaneidade da tomada de consciência e do controle da própria cognição (autocontrole)”. A autora ressalta que nem sempre esses dois fatores estão conectados, o que faz necessária a reflexão sobre eles. Para este trabalho, era importante que os participantes pudessem refletir sobre seus conhecimentos, porque o processo de sistematização do vivenciado poderia ser refletido, elaborado e transformado em novas aprendizagens.

Os professores também foram convidados a preencher um questionário avaliativo com questões fechadas (Apêndice nº 2), que serviu como indicador quantitativo para contribuir na avaliação da ação. Acredito que a escolha por questões fechadas trouxe subsídios complementares na análise dos achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes da pesquisa e dos achados relativos à intervenção.

Trabalho com o conceito de Gil (2008, p. 121), para quem o questionário

[...] é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de informações por seu caráter objetivo nas respostas e pela possibilidade de ser respondido em um curto espaço de tempo pelos sujeitos da pesquisa, facilitando o recolhimento destes dados ao final de cada ação de formação, a fim de tornar viável a avaliação processual, e caso seja necessário, a readequação das propostas.

A seguir, descreverei com mais profundidade os instrumentos escolhidos para o acompanhamento do plano de ação, que me auxiliaram na reformulação dos encontros quando as avaliações indicaram que estes não estavam sendo proveitosos para os sujeitos participantes.

6.3.1 Instrumento de coleta de informações

6.3.1.1 Diário de Campo

Ao optar pela utilização do diário de campo como instrumento de pesquisa, pretendi analisar metodologicamente diversos aspectos, geralmente implícitos, contidos

nas falas dos professores, elaborando a partir daí a minha interpretação acerca dos processos, expressões e movimentos significativos que transcorreram durante os espaços de formação, conforme eles foram acontecendo.

O registro das impressões do pesquisador, que está além da palavra dita pelo entrevistado ou mesmo gravada em uma roda de conversa informal, também oportunizadas pela merenda pedagógica, costumam trazer elementos para análise que podem passar despercebidas e que, algumas vezes, se perdem na memória quando não registradas. Dessa forma, mais do que apenas um registro, reler anotações ocorre como parte de um processo reflexivo e investigativo para além das impressões escolhidas para registrar.

Os registros contidos nos diários de campo permitem ao pesquisador retornar aos fatos vivenciados também a partir do olhar subjetivo, transformando as lembranças em material de reflexão, a partir da escrita que contém detalhes e nuances capturados na convivência com os sujeitos da pesquisa. Segundo Zabalza (2004), as impressões recolhidas em campo podem servir como matéria prima de reconstrução, em que os fatos se tornam mais densos porque subsidiados pela análise do pesquisador.

Para Zabalza (2004), o diário de campo possui quatro âmbitos de impacto formativo, sendo eles o acesso ao mundo pessoal, o desvelar dos próprios dilemas, o desenvolvimento profissional e a avaliação junto ao reajuste de processos. Desses usos oportunizados pelo diário, mesmo percebendo que eles não podem ser desarticulados, penso que o mais importante para a pesquisa desenvolvida é o desvelar dos próprios dilemas e a avaliação e reajuste de processos, reestruturando a pesquisa em seu caminho, flexibilizando as ações com o objetivo de que elas sejam produtivas para o trabalho em si e para os sujeitos que dela participam.

6.3.1.2 Observação participante

A observação participante tem sua origem na antropologia e na sociologia. Segundo Lüdke (1986, p. 28), consiste em uma “estratégia que envolve, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

A escolha da observação participante como instrumento de coleta de informações nesta pesquisa se deu porque, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a demanda para a coleta de dados vai além da presença no lugar onde se pretende pesquisar. É preciso estar imerso naquele ambiente de forma que a cultura local possa ser compartilhada por sujeitos e pesquisadores, a fim de amenizar desconfianças que possam vir a surgir quando alguém observa os fenômenos que nele ocorrem, desenvolvendo estratégias para compreender o funcionamento daquele grupo determinado a partir de seu interior. Além de frequentar o espaço, o pesquisador precisa escolher outros instrumentos metodológicos para acompanhar o processo a fim de oportunizar a análise metodológica do acontecido. Assim sendo, as observações precisam ser descritas detalhadamente, sem inferências.

Nos casos das pesquisas educacionais em que o professor já está inserido no local de pesquisa, a observação começa antes mesmo da conclusão de que pode ser feito um estudo naquele lugar. A observação nasce no dia a dia, antes do professor se perceber como um pesquisador. A inquietação diante daquilo que se vê faz com que, por meio de uma atitude crítica e reflexiva, se chegue a uma demanda que necessita de uma intervenção. Para o professor pesquisador, ter contato com os fatos diretamente, sem intermediações, é considerado uma vantagem da observação participante. O fato da escola onde desenvolvi a intervenção ser meu espaço de trabalho há dois anos encaminha para a percepção que eu sou deste lugar, que pertenço a ele e a sua dinâmica, bem como à dinâmica dos sujeitos participantes do projeto nesse espaço.

Para Gil (2008), um dos inconvenientes da observação é que os sujeitos da pesquisa podem perder sua espontaneidade em decorrência da presença do pesquisador, representando em suas palavras e em suas atitudes aquilo que não são, produzindo resultados pouco confiáveis. Estes argumentos são contrapostos por Guba e Lincoln (1981, in LÜDKE 1986), para quem este é um ponto de vista de pesquisadores objetivistas. Os autores afirmam que a presença do observador impõe mudanças no ambiente menores do que se pressupõe, e que a partir de meios de verificação é possível evitar uma visão parcial acerca dos contextos observados.

O conteúdo das observações deve estar focado nos objetivos da pesquisa, sem perder de vista a totalidade do contexto observado. Para Bogdan e Biklen (1994), as informações recolhidas nas observações devem envolver duas perspectivas: a parte

descritiva e a parte reflexiva. A parte descritiva busca caracterizar detalhadamente as situações vividas em campo, o que pode abarcar descrição dos sujeitos, diálogos, locais, eventos especiais, atividades e comportamentos do observador. A parte reflexiva busca imprimir, a partir desses registros, o parecer pessoal do pesquisador acerca das situações vivenciadas. Estas duas etapas, não necessariamente concomitantes, devem ser registradas a fim de que detalhes dos fatos relevantes não se percam na memória do pesquisador.

6.3.2 Análise do conteúdo textual das avaliações

Para proceder a análise das informações obtidas através das avaliações realizadas sistematicamente a cada final de encontro, utilizei a análise textual discursiva de Roque Moraes (2003, 2006), traçando o mesmo caminho metodológico descrito na análise das entrevistas.

Após unitarizar as falas que se relacionavam aos objetivos dos encontros, busquei traçar significados comuns entre elas, a fim de agrupá-las e categorizá-las. Inicialmente, as falas dos professores foram agrupadas nas categorias ‘constituição do grupo’, ‘percepção dos professores sobre as motivações dos alunos’ e ‘processos de ensino e de aprendizagem’. Para Moraes (2006, p. 118), é possível gerar inúmeros níveis de categorias de análise a partir da interpretação realizada pelo pesquisador, exercitando a “apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto”.

A partir das categorias emersas, continuei a elaborar a análise utilizando as informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, nas falas trazidas pelos professores durante os espaços de formação e nas avaliações que realizávamos a cada final de encontro. Para embasar cientificamente minhas interpretações, busquei dialogar com autores que tratam sobre os temas abordados. Este processo, denominado triangulação, considera que ‘informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa’ (AZEVEDO, 2013, p. 4).

Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 203), a análise através do método da triangulação de informações é composta por dois momentos diferentes articulados

dialeticamente, que favorecem a ‘uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo’. Esses momentos se referem à organização e ao tratamento das narrativas. Na análise por triangulação de métodos

[...] está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES & BRISOLA, 2014, p. 204).

Descrito o método de análise do contexto textual, procedo a apresentação do plano de ação elaborado e realizado neste projeto.

6.4 Plano de ação

O plano de ação da intervenção foi construído juntamente com os professores participantes no decorrer dos encontros. Para Moura e Barbosa (2011, p. 48), o plano de ação de um projeto “apresenta, de forma estruturada, todos os procedimentos e recursos que serão mobilizados para a execução daquilo que foi expresso no escopo do projeto”. Além das etapas de planejamento e execução, o plano de ação prevê a “avaliação sistemática da execução do projeto e dos resultados alcançados” (idem, p. 48), através de instrumentos de coleta de informações que foram abordados no capítulo referente ao método da avaliação da intervenção.

Esclareço que, por acreditar que a formação continuada precisa partir das demandas dos participantes e dos problemas a serem solucionados no contexto de trabalho, o plano de ação desse projeto teve flexibilidade, no sentido de concordar com o poeta Antônio Machado⁷, que percebe que o caminho se faz ao andar. Porém, é

⁷ Disponível em <http://www.poemas:del:alma.com/antonio:machado:caminante:no:hay:camino.htm>
Acesso em 05/08/2015.

importante destacar que existem eixos, intencionalmente definidos, que nortearam esse plano de ação. São eles: planejamento didático, prática docente e avaliação processual.

Algumas ações fizeram parte da rotina “não rotineira” (FREIRE, M. 1998) dos encontros do plano de ação: o contrato pedagógico, a merenda pedagógica e a avaliação do encontro. O contrato pedagógico, segundo Schwartz (2013), é um acordo realizado entre as partes envolvidas em uma tarefa, e “tem como objetivos principais explicitar, dialogar, organizar e esclarecer” (2013, p. 29). Para esta autora, é diferente estabelecer regras de convivência e construir um contrato pedagógico, pois este último é “estratégia democrática de organização dos procedimentos, de esclarecimentos do que cada um espera do encontro” (2013, p. 130).

A intenção principal de realizar o contrato especialmente com esse grupo é prevenir o surgimento de “nichos de ansiedade” (SCHWARTZ, 2013) que poderiam ser causados pelo desconhecimento do tema do encontro e do como será conduzido, já que muitos dos participantes manifestaram o temor de não encontrar significado nas formações que participaram. Neste momento, foi necessário deixar claro quais eram os objetivos do encontro, e consultar os sujeitos se concordavam que assim fosse feito e, caso não concordassem, elaborar com o grupo uma outra maneira de conduzir a proposta.

A merenda pedagógica é o momento de partilha no qual, através da interação descontraída entre as pessoas e do compartilhamento do alimento especialmente elaborado para aquela situação, busquei contribuir na constituição do grupo de trabalho e de vivências. Para Madalena Freire, “comer junto também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio” (FREIRE, M. 1998, p. 23). Sendo “atividade altamente socializadora num grupo” (idem, 1998), nesses momentos a discussão sobre o encontro permaneceu, mesmo que informalmente, o que trouxe outros elementos para a minha análise sobre os sujeitos e os espaços de formação.

Relembro que um dos objetivos desta intervenção era realizar encontros de formação continuada que atendessem às demandas dos professores. Dessa forma, o planejamento foi redirecionado cada vez que foi detectado que as expectativas de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa não estavam sendo atendidas, a partir dos instrumentos de avaliação.

Os espaços de formação ocorreram às sextas-feiras, antes das reuniões administrativas organizadas pela equipe diretiva da escola. Apenas um dos encontros foi realizado em uma quarta-feira, pois era a única data disponível para realizá-lo. Os encontros, delimitados inicialmente em seis pelos sujeitos dessa pesquisa, totalizaram oito encontros. Tiveram duração entre uma hora e vinte minutos e duas horas e quarenta minutos, contemplando todas as etapas previstas no projeto. O primeiro encontro, destinado ao grupo focal, aconteceu no dia vinte de julho de 2015. Os demais ocorreram nos dias sete de agosto, catorze de agosto, vinte e oito de agosto, dezoito de setembro, dois de outubro, onze de novembro e onze de dezembro deste mesmo ano. Nem todos os encontros ocorreram nas datas propostas pelos participantes e presentes no plano de ação do projeto de intervenção por motivos relacionados às enchentes ocorridas em Alegrete, bem como aos temporais e destelhamentos que atingiram a escola.

Cabe ressaltar que no encontro um, os professores optaram por determinar os temas das formações conforme eles fossem emergindo nas discussões. Considerando que este é um projeto que foi desenvolvido com base no planejamento coletivo, definimos em conjunto as ações para os encontros realizados a partir de sete de agosto.

Tendo assim esclarecido as percepções que emergiram do diagnóstico e as que desejávamos alcançar com o grupo de professores através do plano de ação, passo agora a descrever o planejamento básico dos encontros.

6.4.1 Planejamento básico dos encontros

Para realizar o projeto de intervenção, foi necessário efetuar um planejamento detalhado das ações, que respondesse aos questionamentos “o quê?, para quê? por quê? e como?”, referente a cada uma das atividades apresentadas nos encontros. A conveniência desse planejamento se dá pela necessidade de explicitar cada resposta, o que contribui para a compreensão do objetivo de cada ação, considerando a ideia de que é preciso saber onde se quer chegar para poder ir. Cabe lembrar que o planejamento foi construído com os professores participantes ao longo das ações.

A seguir, apresento o quadro de planejamento dos oito encontros realizados na intervenção proposta.

ENCONTRO 1 – Planejamento			
Data: 20/07/2015		Horário: 19h30min às 21h	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer a dinâmica de trabalho Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto Previne nichos de ansiedade “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da proposta do projeto de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar os objetivos, a justificativa e a metodologia do projeto Consultar as percepções dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> Para os sujeitos se engajarem no projeto, precisam conhecer os detalhes e concordarem com eles 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, em slides, da proposta do projeto de intervenção, buscando a adesão e contribuição dos professores.
<ul style="list-style-type: none"> Planejamento coletivo dos encontros de formação 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar que os sujeitos manifestem suas ideias sobre a formação 	<ul style="list-style-type: none"> O planejamento precisa partir das necessidades dos sujeitos 	<ul style="list-style-type: none"> Listar refletir e esquematizar as sugestões dos professores. Definir quando, quantos, para que, onde e como serão realizados os encontros
<ul style="list-style-type: none"> Sugestão de encaminhamento para o próximo encontro: relato de uma aula que o professor tenha considerado bem-sucedida e outra que ele tenha considerado malsucedida 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar criticamente ações da prática dos professores participantes a fim de identificar demandas para a continuidade da formação 	<ul style="list-style-type: none"> Porque, ao terem oportunidade de selecionar, descrever, analisar a prática e compará-la, os sujeitos poderão interagir e identificar aspectos importantes para aprofundar ao longo da formação 	<ul style="list-style-type: none"> Cada professor faz seu relato. A mediadora do encontro solicita que os professores anotem aspectos que considerem importantes de serem pontuados e debatidos. A mediadora também anota. Listar no quadro os aspectos apontados, buscando identificar os temas a serem abordados na continuidade da formação
<ul style="list-style-type: none"> Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir na constituição do grupo de trabalho e de vivências Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento Os professores serão convidados a compartilhar o lanche
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto Atender os critérios da metodologia do projeto Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhar o preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: Engajamento dos professores ao projeto e esboço dos primeiros encontros de formação a partir da construção dos sujeitos.

ENCONTROS 2 e 3 – A importância do Planejamento			
Data: 7/08/2015 e 14/08/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer a dinâmica de trabalho Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto Previne nichos de ansiedade “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> Relato e sistematização de uma aula que o professor tenha considerado bem-sucedida e outra que ele tenha considerado malsucedida. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer pontos comuns entre as diferentes aulas bem e malsucedidas relatadas pelos professores Analisar criticamente ações da prática docente dos professores participantes 	<ul style="list-style-type: none"> O relato das situações vividas pode oportunizar a reflexão crítica sobre questões do planejamento que interferem na qualidade da aula e encaminhar alternativas para isso. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada professor faz seu relato Os participantes anotam aspectos que considerarem importantes de serem pontuados Simultaneamente, a mediadora faz a listagem no quadro de todos os aspectos apontados, buscando compreender junto com os professores as relações entre as ações e a percepção sobre as aulas
<ul style="list-style-type: none"> Discussão do texto “Ensinar bem é saber planejar”, relacionando aos relatos realizados pelos professores 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a importância do planejamento na sala de aula e seus impactos na aprendizagem dos alunos Identificar pontos a serem considerados no planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilidade de identificar os aspectos que compõem a aula (planejamento, desenvolvimento e avaliação), buscando a percepção da importância do planejamento para o êxito da aprendizagem em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que alguém comece a leitura, e que outro continue quando houver uma pausa para discussão Pedir que interrompam quando quiserem fazer alguma colocação
<ul style="list-style-type: none"> Encaminhamento: proposta para que os professores planejem, em duplas, uma aula a partir dos passos O quê? Para quê? Por quê? e Como? apresentados no texto 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar à prática os conhecimentos teóricos discutidos Conferir os resultados de uma aula planejada conforme os aspectos citados Incentivar o trabalho cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> Ao seguir os passos O quê? Para quê? Por quê? e Como?, os professores terão a possibilidade de perceber que para planejar qualquer ação é necessário ter clareza desses quatro passos, sob pena de planejar inadequadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir para que os professores formem duplas; Solicitar a cada dupla que elabore um planejamento com base nas questões “O quê? Para quê? Por quê? E Como?”
<ul style="list-style-type: none"> Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Constituir um grupo de trabalho e de vivências Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento Os professores serão convidados a compartilhar o lanche
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto Atender os critérios da metodologia do projeto Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhar o preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: A reflexão sobre o planejamento intencional e detalhado da aula, a elaboração de um planejamento em grupo e o encaminhamento da aplicação e do relato dessa aula.

ENCONTRO 4 – Planejamento: teoria e prática			
Data: 28/08/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer a dinâmica de trabalho • Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto • Previne nichos de ansiedade • “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> • Relato da aula que elaboramos no grupo a partir dos questionamentos “O quê? Para quê? Por quê? e Como?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar a dinâmica da aula realizada a partir de um planejamento prévio • Levantar pontos que podem ou não influenciar no planejamento das atividades que auxiliarão nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da escuta dos relatos os professores podem perceber com mais clareza os efeitos do planejamento adequado em uma aula, adotando-o em suas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor fará o relato da aula que planejamos juntos, colocando as dificuldades, os desafios e os pontos positivos de usar o planejamento prévio nas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão do vídeo “Gestão da sala de aula”, de Celso Vasconcelos 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre conceitos como zona de autonomia relativa, papel do professor em criar um clima propício para a aprendizagem, condições para a reconstrução do conhecimento, imprinting, dentre outros que surgirem, relacionado com as questões do planejamento abordadas no encontro anterior 	<ul style="list-style-type: none"> • O vídeo traz aspectos cotidianos da prática do professor, mas que nem sempre são refletidos criticamente nas reuniões pedagógicas. A reflexão sobre esses aspectos pode ocasionar mudanças positivas em como o professor percebe e prepara a sua aula 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora introduzirá o vídeo, solicitando que os professores façam anotações
<ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica de cada aula, pontuando as questões que os professores consideraram adequadas e não adequadas, relacionando aos conhecimentos tratados no vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os reflexos de cada um na dinâmica da sala de aula e na aprendizagem dos alunos • Incentivar a contribuição dos colegas nas práticas dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da análise da própria aula e das aulas dos colegas, é possível fazer comparações e identificar aspectos que contribuem para qualificar as práticas dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Após os relatos, os colegas serão convidados a analisar criticamente cada aula, apontando pontos positivos e sugerindo melhorias nos planejamentos
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um grupo de trabalho e de vivências • Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros • Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto • Atender os critérios da metodologia do projeto • Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito • Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar o preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: A percepção da importância do planejamento e da possibilidade de trabalhar com outros professores.

ENCONTRO 5 – Parada para avaliar			
Data: 18/09/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer a dinâmica de trabalho • Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto • Previne nichos de ansiedade • “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de trecho do texto “Aprendizagem, construção do conhecimento e processo grupal”, de Madalena Freire 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazer à reflexão e ao debate aspectos como grupo, indivíduo e objetivos comuns 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da reflexão crítica sobre o que é um grupo, é analisar as vantagens e desvantagens que tem o trabalho em grupo e de que forma estamos contribuindo para alcançar os objetivos traçados para o projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora realizará a leitura do trecho e pedirá para que os professores falem qual a sua percepção da palavra ‘grupo’
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os encontros que já aconteceram 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever o que já fizemos, explicitar os aspectos positivos que queremos que continuem e desvelar os aspectos que poderiam ser reconsiderados • Expressar possíveis angústias e desencontros em relação à proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • É importante que os participantes analisem e percebam se os encontros são coerentes com os objetivos do projeto • Através da expressão de possíveis descontentamentos, podemos reformular juntos a proposta dos encontros, em consonância com os objetivos do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora irá retomar aspectos fundamentais do projeto de intervenção, buscando suscitar a discussão desses pontos pelos professores
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar os próximos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que os sujeitos manifestem suas ideias sobre como podem ser conduzidas as formações a partir deste encontro • Reafirmar o foco de nossos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • O planejamento precisa partir das necessidades dos sujeitos 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora irá propor a discussão sobre a definição de uma temática de estudos e planejamento da ação para os próximos encontros
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um grupo de trabalho e de vivências • Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros • Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto • Atender os critérios da metodologia do projeto • Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito • Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar o preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: Retomada para o foco do projeto e da participação de cada um no grupo.

ENCONTRO 6 – Trabalhando com projetos			
Data: 2/10/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer a dinâmica de trabalho • Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto • Previne nichos de ansiedade • “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo Pedagogia de Projetos (Nilbo Nogueira) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar conceitos iniciais sobre o trabalho com projetos • Identificar pontos presentes e ausentes em nossas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando conhecemos os passos básicos do trabalho com projetos, podemos rever nossas antigas práticas e elaborar os próximos projetos de forma mais apropriada, clara e intencional 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o vídeo, solicitando que os professores façam anotações
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do texto “Catorze perguntas e respostas sobre projetos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir dúvidas comuns dos professores sobre o trabalho com projetos • Trazer subsídios para a discussão e elaboração de uma Mostra de Trabalhos com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao elucidar dúvidas sobre o trabalho com projetos, os professores terão mais elementos e segurança para iniciar o planejamento de uma Mostra de Trabalhos com os alunos • Por que havia a queixa de que antigos projetos não davam certo, e a partir da leitura desse material seria viável encontrar indicativos de possíveis equívocos em nossas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora colocará catorze papéis numerados de um a catorze em uma caixa. Cada professor pegará dois papéis e lerá as questões correspondentes aos números que pegou. A leitura das questões será realizada na ordem em que elas aparecem na reportagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um grupo de trabalho e de vivências • Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros • Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto • Atender os critérios da metodologia do projeto • Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito • Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: Possível reconstrução de alguns conceitos teóricos sobre trabalho com projetos. Elucidar dúvidas para delinear uma Mostra de Trabalhos dos alunos de forma planejada e intencional, e com objetivos claros.

ENCONTRO 7 – Jornal Mural da EJA			
Data: 11/11/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer a dinâmica de trabalho • Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto • Previne nichos de ansiedade • “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto “Objetivos básicos do jornal na educação”, de Joana Cavalcanti 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos e vantagens de utilizar o Jornal Mural como recurso didático 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao conhecer novas metodologias de trabalho, podemos ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor lerá dois parágrafos. Ao final da leitura, dirá o nome de um dos colegas para que ele continue a leitura de onde este parou.
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um projeto de Jornal Mural da EJA 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos elaborados a partir do estudo do trabalho com projetos 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho a partir de um Jornal Mural pode ser uma metodologia atraente para alunos e professores • Temáticas que envolvam a prática é uma demanda dos integrantes deste grupo de estudos 	<ul style="list-style-type: none"> • As questões norteadoras do planejamento serão transcritas no quadro pela mediadora. • Conforme a discussão for acontecendo, a mediadora irá anotando as sugestões no quadro branco.
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento coletivo das atividades que serão expostas na primeira edição do Jornal Mural 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o planejamento colaborativo de um Jornal Mural a partir da construção dos professores e alunos da EJA • Integrar todos os professores em uma proposta para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • O planejamento colaborativo é uma alternativa para a solidão docente • A integração entre os professores de diferentes áreas pode resultar em um trabalho mais contextualizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores revisarão as anotações do quadro, definindo as atividades pelas quais cada um ficará responsável e os objetivos de aprendizagem de cada uma delas.
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um grupo de trabalho e de vivências • Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros • Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados, refrigerantes e sucos. Antes de começar o encontro, enquanto os professores estiverem chegando, arrumará a mesa na presença deles para que percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto • Atender os critérios da metodologia do projeto • Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito • Porque a partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: Conhecer aspectos importantes referentes ao Jornal como metodologia de trabalho e, a partir dos conhecimentos reconstruídos anteriormente, elaborar um projeto e planejar ações coletivas para a construção de um Jornal Mural da EJA.

ENCONTRO 8 – Avaliação do projeto			
Data: 11/12/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	PARA QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer a dinâmica de trabalho • Possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o estabelecimento do clima propício para o desenvolvimento do projeto • Previne nichos de ansiedade • “Corporifica as palavras pelo exemplo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando sobre a percepção do grupo sobre elas
<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação de nossa participação no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar experiências individuais • Revisitar nossa participação nas atividades e discussões 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da reflexão sobre nossa participação podemos lembrar momentos de aprendizagens e dificuldades que tivemos nos encontros, buscando explicitar modificações que os encontros provocaram em cada um de nós 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora distribuirá um papel para cada professor • Cada um escreverá um defeito e uma qualidade observada em si mesmo durante os encontros • Após, cada um apresentará para os colegas as características que considerou seu defeito e sua qualidade, justificando sua escolha.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos encontros do projeto de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar o que foi positivo nos encontros e o que pode ser revisto • Explicitar se houve o alcance dos objetivos do projeto • Analisar se os espaços de formação tiveram reflexos positivos nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos • Sugerir novas dinâmicas de formação para o grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação das ações é um importante momento para pensar sobre os efeitos da intervenção, bem como para discutir no grupo o que pode ser melhorado em ações posteriores. • A partir da avaliação das ações planejadas é possível perceber se os objetivos propostos para o projeto foi alcançado 	<ul style="list-style-type: none"> • No grupo, a mediadora irá propor a discussão acerca dos aspectos positivos e negativos do projeto a partir das impressões, ideias, críticas e percepções dos professores.
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir um grupo de trabalho e de vivências • Dialogar informalmente sobre os reflexos dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do momento de partilha do alimento podemos conhecer melhor uns aos outros • Fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados, refrigerantes e sucos. Antes de começar o encontro, enquanto os professores estiverem chegando, arrumará a mesa na presença deles para que percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações do projeto • Atender os critérios da metodologia do projeto • Avaliar se os resultados esperados estão sendo alcançados 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projeto de intervenção demanda esse quesito • A partir da avaliação é possível reformular as ações, caso seja necessário 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro

Resultados esperados do encontro: Realizar uma análise crítica da totalidade do projeto, sistematizando os pontos negativos e positivos, as impressões, ideias e sentimentos dos professores com relação às ações e seus reflexos, a fim de subsidiar o relatório crítico-reflexivo.

6.4.2 Planejamento básico dos encontros com avaliações

A partir dos objetivos de cada encontro, foi possível montar um quadro com as avaliações dos professores sobre as atividades propostas e aprendizagens construídas. Os instrumentos de avaliação aqui citados são o questionário fechado e a construção individual de textos sobre as temáticas abordadas no encontro.

A seguir, apresento este quadro, com as atividades elaboradas, sua forma de execução e excertos das avaliações dos professores.

PLANO DE AÇÃO COM AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

ENCONTRO 1 – Planejamento			
Data: 20/07/2015		Horário: 19h30min às 21h	
O QUÊ?	COMO?	AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO	AVALIAÇÃO: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participaram do encontro seis professores • Todos entregaram a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que vai ser muito bom nos reunirmos para estudar e melhorar nossas aulas. • A gente precisa desses momentos para pensar outras dinâmicas para os nossos alunos. Vamos conseguir construir alguns projetos a partir do interesse dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta do projeto de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, da proposta do projeto de intervenção, buscando a adesão e contribuição dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Local: 1 regular, 2 ótimo e 3 excelente • Material utilizado (slides): 1 ótimo e 5 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento coletivo dos encontros de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Listar, refletir e esquematizar as sugestões dos professores; • Definir quando, quantos, para que, onde e como serão realizados os encontros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1 (Planejamento coletivo dos encontros): 1 satisfatório, 3 ótimo e 2 excelente • Condução das atividades pelo mediador: 3 ótimo e 3 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de encaminhamento para o próximo encontro: relato de uma aula que o professor tenha considerado bem-sucedida e outra que ele tenha considerado mal • sucedida 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor faz seu relato; • A mediadora do encontro solicita que os professores anotem aspectos que considerem importantes de serem pontuados e debatidos, ela também anota; • A mediadora lista no quadro os aspectos apontados, buscando identificar os temas a serem abordados na continuidade dos encontros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica do grupo: 2 satisfatório, 3 ótimo e 1 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento; • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 		

Resultados esperados do encontro: Engajamento dos professores ao projeto e esboço dos primeiros encontros de formação a partir da construção dos sujeitos.

ENCONTROS 2 e 3 – A importância do Planejamento			
Data: 07/08/2015 e 14/08/2015		Horário: 19h às 21h	
O QUÊ?	COMO?	AValiação: QUESTIONÁRIO	AValiação: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participaram do encontro sete professores • Um não entregou a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir planejamento é imprescindível para o sucesso das aulas da Educação de Jovens e Adultos.
<ul style="list-style-type: none"> • Relato e sistematização de uma aula que o professor tenha considerado bem-sucedida e outra que ele tenha considerado malsucedida 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor faz seu relato; • Os participantes anotam aspectos que considerem importantes de serem pontuados; • Simultaneamente, a mediadora faz a listagem no quadro de todos os aspectos apontados, buscando compreender junto com os professores as relações entre as ações e a percepção sobre as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Local: 1 regular, 3 ótimo e 2 excelente • Material utilizado (slides): 2 ótimo e 4 excelente • Material utilizado (texto): 2 ótimo e 4 excelente • Atividade 1 (relato e sistematização das aulas bem e malsucedidas): 3 satisfatório, 1 ótimo e 2 excelente • Atividade 2 (Discussão dos conceitos trabalhados no texto): 1 satisfatório, 4 ótimo e 1 excelente • Condução das atividades pelo mediador: 1 satisfatório e 5 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo o planejamento se torna mais produtivo e enriquecido. • Os debates foram conduzidos de maneira a agregar conhecimentos e não somente a relatos já conhecidos e utilizados por todos.
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto “Ensinar bem é saber planejar” relacionando aos relatos realizados pelos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que alguém comece a leitura, e que outro continue quando houver uma pausa para discussão; • Pedir que interrompam quando quiserem fazer alguma colocação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica do grupo: 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Relações estabelecidas entre teoria e prática: 2 satisfatório, 4 ótimo • Conhecimentos elaborados por ti no encontro: 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento: proposta para que os professores planejem em duplas uma aula a partir dos passos apresentados no texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de duplas; • Delinear um planejamento com base nas questões “O quê? Para quê? Por quê? e Como?”. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento; • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 		

Resultados esperados do encontro: O planejamento de uma aula produtiva, em colaboração com um colega, que traga reflexos positivos para a aprendizagem dos alunos.

ENCONTRO 4 – Planejamento: teoria e prática			
Data: 28/08/2015		Horário: 19h às 21h	
O QUÊ?	COMO?	AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO	AVALIAÇÃO: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> Participaram do encontro seis professores Um professor não entregou a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> QUERER – AGIR – EXPRESSAR. Mediação do conhecimento pelo professor contempla essas três ações.
<ul style="list-style-type: none"> Relato das aulas que elaboramos no grupo a partir dos questionamentos O quê? Para quê? Por quê? E Como? 	<ul style="list-style-type: none"> Cada professor fará o relato da aula que planejamos juntos, colocando as dificuldades, os desafios e os pontos positivos de usar o planejamento prévio. 	<ul style="list-style-type: none"> Local: 3 regular 1 ótimo e 1 excelente Material utilizado (slides): 2 ótimo e 3 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> Acredito que ainda haja desafios no planejamento e execução, mas estes momentos são imprescindíveis para que possamos superá-los.
<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do vídeo “Gestão da Sala de Aula”, do professor Celso Vasconcelos 	<ul style="list-style-type: none"> A mediadora introduzirá o vídeo, solicitando que os professores façam anotações. 	<ul style="list-style-type: none"> Material utilizado (vídeo): 1 regular, 2 ótimo e 2 excelente Atividade 1 (relato das aulas planejadas): 2 satisfatório, 1 ótimo e 2 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> A reflexão sobre o vídeo nos ajudou a conhecer novos conceitos e rever nossa prática diária. Falou em coletividade, que é muito importante no ambiente escolar, nos lembrou que precisamos desafiar o aluno, provocar a motivação, e às vezes acabamos deixando essas tarefas de lado e não prestamos atenção nos alunos que convivemos.
<ul style="list-style-type: none"> Análise crítica das aulas, pontuando as questões que os professores consideraram adequadas e não adequadas, relacionando aos conhecimentos tratados no vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> Após os professores realizarem os relatos e assistirem ao vídeo, eles serão convidados a analisar criticamente o ‘Aulão’, sinalizando pontos positivos e sugerindo melhorias nos planejamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade 2 (Discussão dos conceitos trabalhados no vídeo): 2 satisfatório, 1 ótimo e 2 excelente Condução das atividades pelo mediador: 1 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> Planejamento do próximo encontro 	<ul style="list-style-type: none"> A mediadora irá propor a discussão sobre a temática de estudos e planejamento da ação para os próximos encontros. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica do grupo: 1 satisfatório, 3 ótimo e 1 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> A mediadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento; Os professores serão convidados a compartilhar o lanche. 	<ul style="list-style-type: none"> Relações estabelecidas entre teoria e prática: 2 satisfatório, 1 ótimo e 2 excelente Conhecimentos elaborados por ti no encontro: 2 satisfatório e 3 ótimo 	
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 		

Resultados esperados do encontro: A percepção da importância do planejamento e da possibilidade de trabalhar com outros professores.

ENCONTRO 5 – Parada para avaliar			
Data: 18/09/2015		Horário: 19h às 21h	
O QUÊ?	COMO?	AValiação: QUESTIONÁRIO	AValiação: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participaram desse encontro cinco professores • Todos entregaram a avaliação • Local: 2 regular, 2 ótimo e 1 excelente • Material utilizado (slides): 1 satisfatório, 3 ótimo e 1 excelente • Condução das atividades pelo mediador: 1 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Dinâmica do grupo: 1 regular, 1 satisfatório, 2 ótimo e 1 excelente • Tua participação no encontro: 1 regular, 2 satisfatório e 2 excelente • Reflexões elaborados por ti no encontro. 1 regular, 2 ótimo e 2 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode-se perceber que os encontros têm trazido bons resultados, porque é neles que podemos contar com o apoio do grupo em proporcionar um planejamento que satisfaça os anseios do educando. • Vejo que a cada encontro há uma evolução quanto ao planejamento em grupo. Vejo que há interação e integração da maioria, e que aos poucos está se aplicando na prática o que debatemos na teoria dos encontros. • O grupo ainda se mostra resistente, e este momento foi imprescindível para dar um toque no pessoal, mas percebo que é difícil envolver a todos os professores.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de trecho do texto “Aprendizagem, construção do conhecimento e processo grupal”, de Madalena Freire 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora realizará a leitura do trecho e pedirá para que os professores falem qual a sua percepção da palavra ‘grupo’. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os encontros que já aconteceram, 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora irá retomar aspectos fundamentais do projeto de intervenção, buscando suscitar a discussão desses pontos pelos professores. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar os próximos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora irá propor a discussão sobre a definição de uma temática de estudos e planejamento da ação para os próximos encontros. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento; • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 		

Resultados esperados do encontro: Retomada para o foco do projeto e da participação de cada um no grupo.

ENCONTRO 6 – Trabalhando com projetos			
Data: 02/10/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	COMO?	AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO	AVALIAÇÃO: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sete professores participaram do encontro • Um não entregou a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as etapas ou processos do projeto nos fez organizar a aplicação, até para que tenha sucesso e o objetivo seja alcançado.
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo Pedagogia de Projetos (Nilbo Nogueira) 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora introduzirá o vídeo, solicitando que os professores façam anotações 	<ul style="list-style-type: none"> • Local: 3 satisfatório e 3 ótimo • Material utilizado (vídeo): 1 satisfatório, 1 ótimo e 4 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> • Tivemos um ótimo momento de estudos e troca de ideias, gostei da temática e como foi abordada. O momento da merenda pedagógica sempre é maravilhoso também.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do texto “Catorze perguntas e respostas sobre projetos” (site Nova Escola) 	<ul style="list-style-type: none"> * A mediadora colocará catorze papéis numerados de um a catorze em uma caixa. Cada professor pegará dois papéis e lerá as questões correspondentes aos números que pegou. A leitura das questões será realizada na ordem em que elas aparecem na reportagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material utilizado (texto): 1 satisfatório, 3 ótimo e 2 excelente • Atividade 1 (discussão dos conceitos teóricos): 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> • Nossos encontros têm nos revigorado para desempenhar nossas funções docentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 2 (planejamento do projeto): 1 satisfatório, 4 ótimo e 1 excelente • Condução das atividades pelo mediador: 1 satisfatório, 1 ótimo e 4 excelente 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredito que não só com alunos, mas no próprio grupo de trabalho, tudo aquilo que parte de uma discussão e faz parte do interesse do grupo apresenta resultados bem mais satisfatórios.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica do grupo: 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Relações estabelecidas entre teoria e prática: 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Tua participação no encontro: 2 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Conhecimentos elaborados por ti no encontro: 4 satisfatório e 2 excelente 	

Resultados esperados do encontro: Reconstrução de alguns conceitos teóricos sobre trabalho com projetos. Elucidar dúvidas, para delinear uma Mostra de Trabalhos dos alunos de forma planejada e intencional, e com objetivos claros.

ENCONTRO 7 – Jornal Mural da EJA			
Data: 11/11/2015		Horário: 19h às 20h30min	
O QUÊ?	COMO?	AValiaÇÃO: QUESTIONÁRIO	AValiaÇÃO: TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sete professores participaram do encontro • Dois professores não entregaram as avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredito que chegamos a um resultado onde poderemos valorizar os trabalhos e esforços dos nossos educandos sem forçá-los a fazer coisas que não chamem a atenção deles ou não se incluam nos objetivos da EJA. • Gostei do trabalho com o Jornal Mural pelo fato que os trabalhos desenvolvidos pela EJA serão divulgados e isso incentiva os alunos a elaborar e participar dos trabalhos propostos.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto “Objetivos básicos do jornal na educação”, de Joana Cavalcanti 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor lerá dois parágrafos. Ao final da leitura, dirá o nome de um dos colegas para que ele continue a leitura de onde este parou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Local: 1 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um projeto de Jornal Mural da EJA 	<ul style="list-style-type: none"> • As questões norteadoras do planejamento serão transcritas no quadro pela mediadora. • Conforme a discussão for acontecendo, a mediadora irá anotando as sugestões no quadro branco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material utilizado (slides): 3 ótimo e 2 excelente • Material utilizado (texto): 1 satisfatório, 3 ótimo e 1 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das atividades que serão expostas na primeira edição do Jornal Mural 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores revisarão as anotações do quadro, definindo as atividades pelas quais cada um ficará responsável e os objetivos de aprendizagem de cada uma delas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1 (planejamento do jornal mural da EJA): 1 ótimo e 4 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche 	<ul style="list-style-type: none"> • Condução das atividades pelo mediador: 1 ótimo e 4 excelente • Dinâmica do grupo: 2 ótimo e 3 excelente 	
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar preenchimento do questionário e a elaboração do texto sobre as percepções das aprendizagens realizadas no encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tua participação no encontro: 1 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente • Conhecimentos elaborados por ti no encontro: 1 satisfatório, 2 ótimo e 2 excelente 	

Resultados esperados do encontro: Trabalhar em grupo na elaboração de um Jornal Mural e suas atividades, destacando os objetivos de aprendizagem de cada uma delas.

ENCONTRO 8 – Avaliação do projeto				
Data: 11/12/2015		Horário: 19h às 20h 30min		
O QUÊ?	COMO?	AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPAÇÃO NO PROJETO		
		QUE BOM QUE...	QUE RUIM QUE...	QUE TAL SE...
<ul style="list-style-type: none"> Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas 	<p>Consegui participar ativamente do projeto com opiniões e bastante trabalho.</p>	<p>Em alguns encontros não consegui dar o melhor de mim por motivos alheios à escola.</p>	<p>Eu conseguisse controlar um pouco minha criticidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação de nossa participação no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> A mediadora distribuirá um papel para cada professor Cada um escreverá um defeito e uma qualidade observada em si mesmo durante os encontros Após, cada um apresentará para os colegas as características que considerou seu defeito e sua qualidade, justificando sua escolha 	<p>Eu faço parte desse grupo</p>	<p>Eu não consigo participar mais efetivamente desse grupo por vir apenas uma vez por semana.</p>	<p>Eu pudesse me organizar melhor para atuar no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos encontros do projeto de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> No grupo, a mediadora irá propor a discussão acerca dos aspectos positivos e negativos do projeto a partir das impressões, ideias, críticas e percepções dos professores. 	<p>Pude participar da formação, me integrar com os colegas, estudar, pensar novas metodologias e projetos diferentes para os alunos.</p>	<p>Por ter aula só na segunda-feira na etapa seis e me ausentar pelo menos duas noites a cada quinze dias, não consegui realizar as atividades como eu queria.</p>	<p>Tivesse mais tempo para pesquisar e planejar aulas mais dinâmicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento Os professores serão convidados a compartilhar o lanche 	<p>Consegui me planejar melhor em algumas atividades e realizar a maioria com êxito.</p>	<p>Apesar dos planejamentos, nem sempre nossos planos saem como esperamos.</p>	<p>Consiga manter a disciplina do planejamento e aprimorar a técnica de trabalhar com projetos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> A mediadora distribuirá uma folha com um quadro de avaliação contendo os seguintes itens: autoavaliação, encontros e mediadora. Os professores serão orientados a realizar e entregar a avaliação no encontro. 			

Resultados esperados do encontro: Realizar uma análise crítica da totalidade do projeto, sistematizando os pontos negativos e positivos, as impressões, ideias e sentimentos dos professores com relação às ações e seus reflexos, a fim de subsidiar o relatório crítico reflexivo.

ENCONTRO 8 – Avaliação do projeto				
Data: 11/12/2015		Horário: 19h às 20h 30min		
O QUÊ?	COMO?	AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS DO PROJETO		
		QUE BOM QUE...	QUE RUIM QUE...	QUE TAL SE...
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas 	No final de todos os encontros tudo acabou dando certo.	Em alguns encontros houve muita dispersão por parte do grupo, o que acabava tirando o foco do objetivo principal.	Todos os participantes expressassem suas opiniões e se engajassem no trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação de nossa participação no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora distribuirá um papel para cada professor • Cada um escreverá um defeito e uma qualidade observada em si mesmo durante os encontros • Após, cada um apresentará para os colegas as características que considerou seu defeito e sua qualidade, justificando sua escolha. 	Tivemos a iniciativa e o companheirismo para realizar as propostas.	O tempo interferiu muito nesse último semestre.	Os encontros continuassem acontecendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos encontros do projeto de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • No grupo, a mediadora irá propor a discussão acerca dos aspectos positivos e negativos do projeto a partir das impressões, ideias, críticas e percepções dos professores. 	Pudemos fazer a discussão acerca de temas que envolvem a EJA. Parar, refletir e repensar a prática para melhorar as aulas com nossos alunos.	A participação e envolvimento dos colegas nos encontros e nas atividades propostas.	Todos pudéssemos desejar uma prática mais envolvente, mais dinâmica em que nossos alunos aprendam mais prazerosamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche 	Foram bem desenvolvidos, planejados, reflexivos e de grande valia para o nosso trabalho.	Às vezes no tempo de um encontro não conseguimos concluir todas as ideias, planejamentos e estudo proposto.	Tenhamos a oportunidade de ter esses encontros de estudos para discutirmos sugestões, hipóteses e ideias.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora distribuirá uma folha com um quadro de avaliação contendo os seguintes itens: autoavaliação, encontros e mediadora. • Os professores serão orientados a realizar e entregar a avaliação no encontro. 			

Resultados esperados do encontro: Realizar uma análise crítica da totalidade do projeto, sistematizando os pontos negativos e positivos, as impressões, ideias e sentimentos dos professores com relação às ações e seus reflexos, a fim de subsidiar o relatório crítico reflexivo.

ENCONTRO 8 – Avaliação do projeto				
Data: 11/12/2015		Horário: 19h às 20h 30min		
O QUÊ?	COMO?	AVALIAÇÃO DA MEDIADORA		
		QUE BOM QUE...	QUE RUIM QUE...	QUE TAL SE...
<ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em slides, das atividades que foram planejadas, detalhando o andamento do encontro e questionando acerca da percepção do grupo sobre elas 	<p>Ela teve autonomia, planejamento e bom senso para promover os encontros.</p>	<p>Em algumas situações houve a necessidade de chamar ao foco o grupo, o que foi um pouco difícil.</p>	<p>Não houvesse a necessidade de uma mediadora para o trabalho acontecer.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação de nossa participação no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora distribuirá um papel para cada professor • Cada um escreverá um defeito e uma qualidade observada em si mesmo durante os encontros • Após, cada um apresentará para os colegas as características que considerou seu defeito e sua qualidade, justificando sua escolha. 	<p>Tivemos uma pessoa para nos ajudar a pensar a ação docente e parar para planejar.</p>	<p>A mediadora se frustra com acontecimentos ou com as coisas que não dão certo durante o processo.</p>	<p>Os resultados do projeto virassem uma espécie de palestra, fala ou troca de experiências docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos encontros do projeto de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • No grupo, a mediadora irá propor a discussão acerca dos aspectos positivos e negativos do projeto a partir das impressões, ideias, críticas e percepções dos professores. 	<p>É acessível, direciona bem os encontros, tem domínio do assunto e da proposta, o que facilitou o envolvimento.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Merenda pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisadora levará lanches variados e arrumará a mesa na presença dos professores para que eles percebam que cada detalhe foi preparado especialmente para aquele momento • Os professores serão convidados a compartilhar o lanche 	<p>Conduzia os encontros com segurança, responsabilidade, cuidado e preocupação para serem agradáveis e produtivos.</p>	<p>Não teremos mais os lanches da mediadora.</p>	<p>Sempre que quiser possa dar ideias, sugestões e ter momentos de construção como fizemos até agora</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • A mediadora distribuirá uma folha com um quadro de avaliação contendo os seguintes itens: autoavaliação, encontros e mediadora. • Os professores serão orientados a realizar e entregar a avaliação no encontro. 			

Resultados esperados do encontro: Realizar uma análise crítica da totalidade do projeto, sistematizando os pontos negativos e positivos, as impressões, ideias e sentimentos dos professores com relação às ações e seus reflexos, a fim de subsidiar o relatório crítico reflexivo.

6.4.3 Descrição dos encontros

De acordo com a metodologia interventiva, um dos passos relativos ao método da avaliação da intervenção se refere a descrição detalhada e sem inferências do desenvolvimento dos encontros. Esse passo serve para o pesquisador rever o acontecido e com base nos objetivos do projeto “enxergar o que ainda não tinha visto”, e para o leitor, que pode “ver” com seus olhos e (re)analisar o acontecido. (AZEVEDO E SOUZA, 2005). A seguir, apresento a descrição dos oito encontros realizados pelo projeto de intervenção que constam no plano de ação.

Encontro I – Dia 20 de julho de 2015

No dia vinte de julho de dois mil e quinze aconteceu o primeiro encontro do projeto “A Construção de Espaços de Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos”. Participaram as professoras Carolina, Beatriz, Cecília, Luiza, Flávia e o professor Juca. A professora Teresa não estava presente, pois estava em licença saúde. Quando cheguei, comecei a arrumar a sala para o encontro. Ao chegar, o professor Juca me ajudou a arrumar a mesa onde faríamos as discussões, e também a da merenda pedagógica. Após as mesas estarem prontas, convidei os colegas para começar o encontro. Os professores elogiaram as toalhas que havia feito especialmente para nossas formações.

Iniciei com uma breve fala agradecendo a presença de todos, destacando a importância da colaboração de cada um dos professores, afirmando que percebo que se atribui significado a um projeto quando ele parte de uma demanda real, é construído, vivenciado e modificado pelo grupo.

Começamos com a apresentação do contrato pedagógico, que previa para este encontro conhecer a proposta para a constituição de um grupo de professores da EJA e planejar encontros de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos. Em minha fala, esclareci que o objetivo de realizar um contrato pedagógico no início de cada encontro é esclarecer a dinâmica de trabalho e possibilitar que os participantes modifiquem algum aspecto da proposta caso sintam necessidade. Falei que essa estratégia também pretende contribuir para o estabelecimento de um clima propício

para o desenvolvimento do projeto, bem como para prevenir nichos de ansiedade pelo desconhecimento do que será realizado no encontro.

Na apresentação do contrato pedagógico, no momento em que falava sobre a constituição de um grupo de trabalho, um dos professores comentou: “Uma atitude que eu não gosto, e que acho que nenhum professor gosta, é quando o coordenador chega e diz o que o professor vai fazer. Quem sabe da sua sala de aula é o professor”. Outro professor disse que “existe um ciúme pedagógico entre os professores, quando o coordenador dá mais atenção para um professor do que para outro”.

Esclareci que meu papel ali não era de coordenadora pedagógica, e sim de mediadora de um grupo de estudos, e que acreditava que para propor uma intervenção, seja em nossa sala de aula, seja na escola, não é preciso pertencer à equipe gestora. Após a apresentação do contrato, perguntei se havia alguma modificação que os professores gostariam de realizar na programação do encontro. Os professores disseram que não.

Começamos as atividades previstas no contrato pedagógico com a apresentação de informações decorrentes do questionário informal que realizei com os alunos da Educação de Jovens e Adultos para complementar o diagnóstico do projeto. Apresentei gráficos, (Apêndice nº 3), referentes à frequência anterior desses alunos na escola; motivo do afastamento; horas de trabalho por dia, filhos, ocupação, razões/motivos para voltar aos estudos.

Comentei que, dos vinte e nove alunos com os quais realizamos o questionário, oito haviam frequentado algum espaço formal de educação menos de quatro anos, e dez alunos frequentaram entre quatro e oito anos. Outros dez haviam frequentado a escola mais de oito anos, o que apontava retenção e evasão anterior, e que os principais motivos indicados por eles para o afastamento dos estudos eram o trabalho, a família e o desinteresse pelas aulas.

Os professores de matemática que estavam presentes se envolveram ativamente na discussão, ajudando na análise das informações apresentadas. Expliquei que o questionário tinha sido aplicado a vinte e nove alunos, sendo vinte mulheres e nove homens. Um dos professores comentou que esta era uma amostragem significativa, já

que naquele momento do ano contávamos com cerca de quarenta alunos em todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos.

Durante a análise das informações do questionário os professores externaram suas ideias referentes à motivação/ou falta dela, no que se refere aos alunos atuais. Um professor disse que “muitos alunos abandonaram os estudos por causa do trabalho. Começaram a trabalhar à noite na pizzaria, na padaria, e não têm como conciliar o horário”. Outro comentou que “para alguns o horário é compatível, mas a persistência não é tão grande”, e que “o meio em que o aluno está inserido diz que dá pra ele sobreviver daquele jeito”.

Ao falarmos sobre o fato de termos mais mulheres que homens matriculados e frequentando as aulas, os professores falaram que “alguns alunos, principalmente as mulheres, dão prioridade para a família”, que “uma das alunas falou que vem à aula porque a mãe obriga a vir por causa do bolsa família” e que “se há fatores externos que influenciam a evasão, e eu acredito que existam, filhos é um deles”.

Após estas manifestações, questionei se a motivação do aluno para aprender estava condicionada ao que estava fora da escola. Fiz esse questionamento porque queria que os docentes pensassem acerca da possível influência do professor sobre a motivação do aluno. Uma das professoras falou que “nós somos produtos do meio onde vivemos. Assim como nossos alunos. O que a gente faz é tentar mostrar pra eles um novo objetivo. A gente está ali todo o dia incentivando pra ver se muda”, e que “é a nossa palavra contra o exemplo que eles têm todos os dias em casa”.

Outra professora comentou que “a gente incentiva bastante. Mas aí acabam sendo só as nossas palavras e o aluno acaba cansando, porque a gente está ali só falando, falando...” e que, no caso dos estudantes que têm filhos, “a partir do momento que teu filho disser que tem vergonha que tu voltes a estudar, tu não vai voltar a estudar”. Outro professor ponderou que “se o aluno for pensar em como a educação era antigamente, quando o professor explicava no quadro e deu, ele não volta aos estudos... Eu acho que esse é o medo que eles têm. A gente explica uma, explica duas... E a gente vai conseguindo”.

Continuei no tema, perguntando se os professores consideravam os fatores externos condicionantes ou determinantes para a ‘desmotivação’ e a evasão. O professor

Juca comentou que considerava o meio em que o aluno está inserido um condicionante, no sentido em que há pessoas que conseguem superar um contexto aparentemente desfavorável. Perguntei como essas pessoas, que em alguns casos têm histórias parecidas com a dos nossos alunos, conseguiam superar esses contextos desfavoráveis. A professora Carolina respondeu que o que diferencia essas pessoas das outras é a força de vontade. Outros professores contribuíram, dizendo que é preciso ter um objetivo e pessoas que os motivem. A professora Carolina disse que nem sempre isso acontece.

Neste momento, ponderei se a motivação vem só da família. Uma das professoras falou que “os professores também são responsáveis, mas eles não têm o mesmo apelo da família”. Para outra professora, “não adianta o professor dizer que o aluno deve querer aprender, se ele mesmo chega desmotivado em sala de aula”. Outra professora falou que pensou na palavra “acolhimento, o acolhimento não só do professor, como o da equipe diretiva da escola”, e completou dizendo que é “importante que o aluno perceba porque está ali e que queira estar ali. E isso é influenciado pelo planejamento”.

Depois que os professores manifestaram seus pensamentos, comentei que os aspectos destacados eram muito relevantes e que deveríamos pensar neles enquanto planejavamos os nossos próximos encontros. Retomei as temáticas que foram por eles sugeridas durante as entrevistas semiestruturadas, para serem tema das formações. Dentre elas, estavam temáticas ligadas à prática de sala de aula, questões sobre currículo, experiências que já tenham dado certo na EJA de outros lugares, como o ser humano aprende, diversificação da idade na EJA, trabalho com projetos, problemáticas ligadas ao nosso espaço de trabalho, motivação/evasão, como tornar as aulas mais atrativas. Os professores concordaram com a proposta.

Os colegas propuseram que eu planejasse o primeiro encontro, pois, segundo eles, a partir daí o direcionamento para as temáticas iria surgindo. Propus que começássemos com o tema ‘planejamento’, contemplando algumas das temáticas citadas anteriormente (temáticas ligadas à prática de sala de aula; problemáticas ligadas ao nosso espaço de trabalho; motivação/evasão; planejamento de aulas mais atrativas).

Quando discutíamos questões referentes às temáticas que poderíamos tratar, disse aos professores que uma das questões que emergiram das entrevistas foi que pudéssemos abordar temas que tivessem relação com a nossa prática em sala de aula. O

professor Juca falou que seria interessante fazermos propostas que partissem desses estudos, como, por exemplo, um ‘Aulão’ com um tema de interesse dos alunos. A professora Luiza manifestou a necessidade de construir algo junto com os alunos, e sugeriu realizarmos uma Mostra de Trabalhos da Educação de Jovens e Adultos, desde que a temática surgisse do desejo deles, diferente da Mostra realizada no ano anterior.

Os professores concordaram, e passamos a planejar a logística dos encontros do projeto. Esclareci que precisávamos delimitar quantos encontros os professores pensavam ser um número adequado para a proposta, quando aconteceriam, onde faríamos e quanto tempo duraria cada um deles.

Ressaltei que os encontros deveriam acontecer no espaço de trabalho e incluídos na carga horária dos professores. Definimos que seriam seis encontros com duração de uma hora e meia cada um, e que aconteceriam quinzenalmente, na biblioteca da escola. A professora Cecília propôs que fizéssemos a reunião pedagógica da escola no início da noite, e depois passássemos para o espaço dos encontros da intervenção.

Indiquei aos professores que uma das sugestões que surgiram nas entrevistas foi de que cada professor fosse o mediador de uma discussão, desde que se sentisse confortável para isso. Os colegas disseram que naturalmente, nas discussões, cada um iria poder contribuir com seus conhecimentos e percepções sobre o tema. Dessa forma, ficou combinado que a dinâmica dos encontros seria através de roda de debates, e que eu, enquanto proponente do projeto, seria a mediadora.

Expliquei aos colegas que ao final de cada encontro, faríamos uma avaliação que constaria de dois instrumentos. Um deles era um questionário, no qual os professores avaliariam, através de uma escala que ia do 1 ao 5 (regular, satisfatório, bom, ótimo, excelente), os materiais utilizados, o local onde foi realizado, a dinâmica e o desempenho do mediador, bem como o envolvimento de cada um nas atividades e nas discussões propostas. O outro era uma folha em branco onde os professores deveriam explicitar as aprendizagens construídas no encontro. O professor Juca relatou que esse era um momento difícil para qualquer pesquisa pois, às vezes, as pessoas não conseguiam ter clareza da necessidade desses instrumentos para a qualificação do projeto.

Falei que esse era um momento relevante para a qualificação dos encontros, pois serviria de apoio para a continuidade do projeto, e que era importante que cada um pudesse escrever suas impressões e críticas. Os colegas concordaram, e manifestaram considerar importante reformular os encontros a partir da visão de quem estava participando dele.

Para desencadear o próximo encontro, sugeri aos colegas que trouxessem o relato de uma aula que eles tivessem considerado bem-sucedida e de uma que eles perceberam que não aconteceu como esperavam. Para auxiliar, sugeri que eles pensassem em como a temática dessa aula havia surgido e como as atividades haviam sido planejadas. A partir destes relatos elencaríamos pontos comuns entre eles, e sugeri uma discussão sobre o tema 'planejamento'. Alguns professores se manifestaram, dizendo que esse era um tema importante para nosso dia a dia em sala de aula. Agradei a atenção dos professores, e os convidei para compartilhar da merenda pedagógica.

Para a merenda pedagógica, havia preparado frios, uma torta de frango e torta de bolachinha Maria. Dispus em uma mesa pequena, com uma toalha de chitão amarelo com flores coloridas que minha mãe fez especialmente para aquele momento. Fui servindo os colegas, que enquanto isso conversavam sobre questões cotidianas da escola. Perguntei se gostariam de repetir, e alguns aceitaram.

Após a merenda, solicitei que os professores realizassem a avaliação. Entreguei a folha em branco e o questionário e retomei a explicação que havia feito na apresentação do contrato pedagógico. Alguns manifestaram sua dificuldade em escrever na folha em branco sobre o encontro, falando que não tinham referências do que escrever e que as ideias lhes fugiam. Outros se mostraram preocupados com a letra e com a concordância do texto que estavam escrevendo.

Esclareci que a avaliação tinha o objetivo de sistematizar as aprendizagens construídas, e que questões como forma ou 'capricho' não seriam analisadas. Os professores continuaram suas escritas e, conforme terminavam suas avaliações, iam se despedindo e indo embora. Ao final, a professora Luiza me auxiliou na organização dos materiais e da sala utilizada para o encontro.

Encontro II – Dia 7 de agosto de 2015

O encontro do dia sete de agosto contou com a presença dos professores Juca, Carolina, Luiza, Teresa, Cecília, Flávia e Beatriz, e iniciou por volta das dezenove horas e quinze minutos. Os principais objetivos deste encontro eram revisitar conceitos sobre planejamento, discutir nossas experiências com o tema e elaborar uma aula, em duplas, que partisse de um planejamento estruturado, intencional e com objetivos bem delimitados.

Dei as boas-vindas aos colegas, e lembrei que, segundo o que havíamos combinado, o próximo encontro seria no dia quatorze de agosto. Avisei que a data da qualificação do projeto de intervenção seria no dia vinte de agosto, explicando o que aconteceria nesse dia e como as contribuições da banca poderiam ser importantes para enriquecer o projeto e os encontros. Convidei a todos para assistir.

Fiz a entrega de pastas de estudos para o projeto, elaboradas por mim, contendo um cronograma, uma caderneta de anotações, caneta e post it, esclarecendo que aquele material serviria para que escrevessem os registros durante os encontros. Os professores comentaram que o material estava bem elaborado, destacando a forma organizada como o projeto vinha sendo conduzido.

Após a entrega das pastas, fiz a apresentação do contrato pedagógico, que previa o relato e esquematização de uma aula considerada pelo professor bem-sucedida e outra que ele tenha considerado que não teve o resultado esperado; a discussão do texto “Ensinar bem é saber planejar” (Anexo nº 1), do site da Revista Nova Escola, e a identificação de possíveis relações entre os relatos dos professores e os conceitos apresentados no texto.

A partir dessas atividades, planejaríamos, em duplas, uma aula partindo das questões “O quê? (o tema que iria ser trabalhado com os alunos) Para quê? (Com o objetivo de que eles construíssem quais aprendizagens?) Por quê? (Porque essas aprendizagens são importantes para esses alunos) e Como? (Descrição pormenorizada dos procedimentos didáticos a serem desenvolvidos)”. Logo após faríamos a avaliação do encontro e a merenda pedagógica.

Os colegas concordaram com as atividades propostas. A professora Cecília sugeriu que fizéssemos uma dinâmica de grupo que ela havia preparado para aquele

momento. A dinâmica consistia em anotarmos em um papel qual a nossa maior inquietação com relação à EJA. Depois os papéis seriam distribuídos na mesa, e cada colega pegaria um deles, lendo em voz alta. O objetivo da dinâmica, segundo a professora Cecília, era mostrar os anseios do grupo, para que pudéssemos pensar em alternativas para atendê-los.

Lemos os papéis e neles estavam escritos: “Evasão dos alunos”; “Poucos alunos nas turmas”; “Não ter alunos semestre que vem”; “Medo de que meus alunos passem para a próxima etapa sem saber o básico”. Um dos professores falou que precisávamos fazer alguma coisa para matricular mais alunos nas turmas, lembrando que em uma das etapas havia apenas uma aluna. Falei que os encontros poderiam nos auxiliar a traçar estratégias, e que qualificar as aulas poderia ser um fator positivo para manter os que tínhamos e atrair novos alunos.

Propus que iniciássemos os relatos das aulas. Comecei os relatos, com o objetivo de incentivar o grupo a fazer os seus. Como exemplo de aula bem-sucedida, relatei a noite em que convidei um professor de outra escola da rede municipal para contar como havia sido sua trajetória acadêmica. Esse professor contou que precisou interromper seus estudos ainda jovem para ajudar no sustento da família, e que, após alguns anos, voltou à escola para terminar o ensino médio e ingressar na universidade. Falou que a baixa visão não o impediu de prosseguir estudando, mas que a ideia dos outros de que uma pessoa com baixa visão não poderia ser professor gerou alguns empecilhos em seu estágio e em sua vida profissional. Após o relato do professor, fizemos um lanche coletivo, onde os alunos conversaram informalmente com o professor.

A ideia para essa aula surgiu depois da fala dos alunos sobre seus desejos de terminar os estudos na educação básica e prosseguir em um curso profissionalizante ou universidade. No meu planejamento docente, ela fazia parte de uma sequência que previa atividades antes e depois da visita. Os alunos disseram que se identificaram com algumas dificuldades do professor e que ele era um exemplo para quem queria continuar seus estudos.

Relatei que a aula em que havia ficado mais frustrada foi uma em que meu aluno colou de um colega. Na ocasião, estávamos realizando uma aula na qual todas as etapas participavam juntas. Havíamos combinado, na reunião pedagógica da escola, que faríamos essa aula em conjunto, mas não organizamos as atividades ou os objetivos

daquele momento, o que deixou, na minha opinião, a aula sem significados claros para os alunos e para os professores.

Como todos os alunos estavam em uma mesma sala e cada etapa estava fazendo atividades diferentes, o ambiente estava muito barulhento, e eu não conseguia atender adequadamente meus alunos. Um deles, em vez de me pedir auxílio para entender a atividade, passou a copiar as respostas prontas do colega. Quando eu vi aquela cena, minha primeira reação, que hoje considero inadequada, foi retirar a atividade do aluno e dizer que ele estava errado em colar. Depois entreguei novamente a atividade a ele e comecei a reexplicar o que havia explicado para o grupo. Hoje vejo que minha reação mostrou toda a minha frustração enquanto professora, que se sentiu ferida por um aluno solicitar o auxílio de um colega e não o meu.

Após minha fala, o professor Juca se ofereceu para fazer seus relatos. Disse que um exemplo de aula bem-sucedida foi quando realizou um planejamento a partir daquilo que os alunos já sabiam, valorizando o conhecimento prévio deles sobre o tema. O professor trabalhou coordenadas a partir do jogo Batalha Naval. No exemplo de aula que ele havia considerado malsucedida, relatou que após o início do ano letivo, começou a notar que os alunos não vinham à aula, e que era impossível fazer uma sequência didática porque a turma nunca estava completa. Para o professor, havia uma rotatividade muito grande de alunos nas turmas.

A professora Cecília disse que considerou bem-sucedida a aula em que fez um trabalho com propagandas de revistas, abordando a estética, a sedução da propaganda, as imagens. A partir desse primeiro contato, eles tinham que produzir novas propagandas. A professora falou que eles ficaram muito envolvidos no trabalho. Inventaram qualidades falsas para os objetos, e se deram conta de que nem sempre a propaganda é verdadeira, de que às vezes ela quer nos iludir. Seguiu dizendo que um exemplo de aula malsucedida foi quando trabalhamos, coletivamente, com o filme “Escritores da Liberdade”, pois os alunos prestaram atenção em tudo, menos no que os professores queriam que eles prestassem. Para ela, faltou planejamento antes e depois, porque ficou o ‘filme pelo filme’, sem nenhum significado.

A professora Luiza relatou que uma aula interessante daquele ano foi a que propôs sobre a água. Disse que eles se identificaram com aquele tema, e que sentiu o comprometimento dos alunos. Trabalharam o consumo de água, o quanto eles estavam

gastando por mês, e o que eles poderiam fazer para economizar. Disse que se sentiu frustrada quando, em uma aula de ciências, trouxe uma experiência para que os alunos visualizassem melhor o conteúdo que tinham estudado. Ela não pôde fazer a experiência porque eles não foram à aula, e quando foram, não mostraram interesse. Segundo ela, eles passam muito tempo sem vir à aula e não demonstram comprometimento.

A professora Beatriz explicou que as melhores aulas que vivenciou foram aquelas que ela planejou. Numa delas integrou dois assuntos: luz e usinas. Segundo ela, foi interessante para eles entenderem o que estava acontecendo naquele momento com o preço da conta de luz. Ela considera que essa aula deu certo porque abordava um tema referente ao cotidiano dos alunos. Para ela, uma aula malsucedida se dá quando os conteúdos previstos para determinada etapa não têm a ver com a realidade dos seus alunos. Disse que nem sempre consegue fazer as conexões com o cotidiano e que os alunos ficam perdidos sem saber para que se usa determinado conhecimento.

A professora Teresa disse que um bom exemplo de aula foi quando percebeu que alguns alunos sabiam mais e outros menos e acabou adaptando as atividades para que todos pudessem atingir os objetivos daquele conteúdo, e que isso foi muito positivo para a aprendizagem deles. Para ela, as aulas em que os alunos estão agitados são malsucedidas porque ela não consegue trabalhar adequadamente.

A professora Carolina disse que no começo do ano notou que os alunos tinham dificuldade ao construir uma frase oralmente e que não conseguiam conjugar os verbos corretamente, nem os mais básicos. Diante desse fato, resolveu fazer um projeto sobre concordâncias gramaticais. Ela considera que eles aprenderam bastante nessas aulas. Ao relatar o exemplo de aula malsucedida, disse que concordava com a professora Teresa, e que essas aulas se davam quando os alunos estavam agitados.

Durante as falas, fui anotando no quadro branco a síntese das experiências que os professores iam relatando, me certificando com eles se estava sendo fiel àquilo que queriam dizer. Após a esquematização dos relatos, perguntei aos professores o que havia em comum naquilo que tínhamos destacado, e depois, o que havia nas aulas bem-sucedidas que as diferenciavam das aulas em que não havíamos tido êxito.

Os professores falaram que as aulas bem-sucedidas costumam partir de necessidades dos alunos, de seus interesses, e valorizam seus conhecimentos prévios.

Alguns professores também apontaram que trabalhar com a realidade do aluno é importante para o sucesso da aula, porque o aluno fica mais motivado quando vê alguma utilidade para aquilo que o professor trabalha. Nesse momento, nem todos os professores manifestaram sua opinião.

Após os relatos, fizemos a leitura coletiva do texto “Ensinar bem é saber planejar”. A professora Luiza se propôs a ler o texto. Identificamos, a partir da leitura, pontos importantes para a construção de um planejamento que atingisse os objetivos de ensino e de aprendizagem: Dentre esses aspectos, estavam ser criativo na elaboração da aula; estar aberto para acolher o aluno e sua realidade; ser flexível para replanejar sempre que necessário e valorizar as características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Propus aos professores que planejássemos uma aula, em duplas, levando em consideração as discussões que fizemos do texto, guiados pelas questões “o que”; “para que”, “por que” e “como”. Alguns professores relataram que seria interessante planejar uma aula em grupo, mas pediram que essa parte fosse realizada em um outro momento, específico para o planejamento, pois os relatos e as discussões haviam sido extensas, e o horário que havíamos combinado já tinha extrapolado. Sugeri que fizéssemos o planejamento na próxima semana, para que a dinâmica do trabalho não se perdesse. Os colegas aceitaram, e ficou combinado que faríamos o planejamento das aulas no dia catorze de agosto.

Informei aos colegas que precisavam elaborar a avaliação do encontro, e que era importante que todos pudessem realizar seus relatos considerando suas aprendizagens, bem como preencher os questionários com suas impressões sobre o encontro. Entreguei a cada um o questionário e a folha em branco, e disse que ficava à disposição caso houvesse alguma dúvida. Assim como no encontro anterior, alguns colegas manifestaram suas dificuldades em escrever suas aprendizagens em uma folha em branco. Reafirmei a relevância das aprendizagens construídas, e que eles deveriam se sentir livres para expressá-las da forma que achassem melhor. Após a entrega das avaliações, agradei a presença de todos e comentei que o encontro havia sido muito produtivo. Depois, convidei os colegas para a merenda pedagógica.

Nesse dia, pedi ajuda ao meu marido para prepararmos torta de frios de liquidificador e cookies. Levei refrigerante e suco, pois notei no primeiro encontro que

alguns deles não gostavam de refrigerante. Ao me direcionar para arrumar a mesa, a professora Luiza se prontificou a ajudar, me ajudando a servir os colegas.

Nós variávamos os assuntos entre questões rotineiras da escola, ideias para o Aulão que gostariam de fazer e comentários positivos sobre os alimentos que havia levado. Após a merenda, os colegas foram se despedindo e indo embora. As colegas Cecília e Luiza me ajudaram a arrumar a sala e a levar os materiais utilizados para o carro. Fomos embora para casa por volta das vinte e duas horas.



Figura 1 - Pasta produzida para distribuição ao participantes do projeto

Encontro III – Dia catorze de agosto de 2015

O encontro do dia catorze de agosto não estava inicialmente previsto no calendário do projeto de intervenção. Ele surgiu após a necessidade de estender o tempo do segundo encontro, no qual estavam previstas atividades que não puderam ser realizadas. No encontro anterior, os professores sugeriram que fizéssemos o planejamento de uma aula que incluísse todos os professores da EJA.

Participaram desse encontro eu e as professoras Beatriz, Luiza, Carolina e Cecília. Faltaram os professores Juca e Teresa. Abri o encontro lembrando o que havíamos discutido na semana anterior, e compartilhei o contrato pedagógico para que o grupo avaliasse se estava completo ou se desejavam acrescentar algo.

Para esse encontro, estava previsto o planejamento de uma aula que envolvesse todos os professores e que respondesse às questões “O quê? (o tema que iria ser

trabalhado com os alunos) Para quê? (com o objetivo de que eles construíssem quais aprendizagens?) Por quê? (por que essas aprendizagens são importantes para esses alunos) e Como? (descrição pormenorizada dos procedimentos didáticos a serem desenvolvidos)”.

A professora Beatriz sugeriu que, para este planejamento, usássemos um tema relevante da atualidade. Citou que seus alunos vinham comentando que seus salários não tinham mais o mesmo poder de compra e fazendo perguntas sobre o preço da conta de água, de luz e dos produtos no mercado. Comentei que naquela semana estava conversando sobre isso com meus alunos, e que este seria um tema relevante, principalmente porque parte do interesse e da curiosidade deles.

A professora Beatriz sugeriu que o tema fosse a crise econômica que estávamos passando no Rio Grande do Sul, e disse que seria importante que os alunos pudessem ampliar suas visões sobre como a crise afeta o dia a dia de cada um. A professora Luiza falou que nem todos os alunos tinham clareza de como a crise que eles ouviam falar na televisão refletia em suas vidas, principalmente no que se refere à questão financeira. Perguntei à professora Carolina o que ela pensava sobre o tema escolhido, e ela respondeu que achava bom. Definimos que o tema seria ‘Crise Econômica no Brasil’. Assim que combinamos o tema, a professora Luiza disse que ia enviar uma mensagem de celular ao professor Juca para explicar o que estávamos planejando.

Começamos refletindo sobre o que gostaríamos que acontecesse nessa aula. A professora Beatriz falou que pensava em uma aula expositiva, na qual os professores pudessem abordar aspectos como a origem da crise e seus reflexos. A professora Luiza sugeriu que poderíamos realizar, além da aula expositiva, uma atividade em que os alunos pudessem interagir mais. A professora Beatriz explicou que na aula expositiva os alunos também poderiam interagir com suas dúvidas sobre o tema. A professora Luiza disse que, como professora de Ciências, gostaria de realizar uma apresentação sobre como podemos substituir os alimentos que sofreram aumentos em seus preços por outros mais baratos e nutricionalmente equivalentes. Falei que a sugestão era muito boa, não só para os alunos, mas também para professores, funcionários e comunidade da escola.

Nesse momento, o professor Juca respondeu a mensagem da professora Luiza, dizendo que poderia contribuir com a fala sobre a crise econômica. Combinamos que

haveria duas falas. Uma sobre alguns aspectos que levaram ao momento econômico que estávamos passando em nosso estado, que seria conduzida pelos professores Beatriz e Juca, e outra sobre substituição de alimentos que seria realizada pela professora Luiza.

A professora Cecília disse que poderia realizar produções textuais com os alunos, nas quais eles fariam o relato dessa atividade, e convidou a professora Carolina para participar, no que a professora Carolina aceitou. A professora Beatriz sugeriu que convidássemos o professor Diego, que leciona a disciplina de História na EJA e que sempre demonstra entusiasmo ao discutir questões políticas e econômicas, para participar da fala sobre os aspectos políticos da crise. Falei que achava a ideia muito boa, pois embora o professor não estivesse participando do projeto, a inclusão de uma fala dele enriqueceria muito a aula que estávamos planejando, e que esse convite o integraria mais ao grupo.

Pouco tempo depois o professor Diego entrou na sala em que estávamos, e a professora Beatriz aproveitou para explicar o trabalho que estávamos realizando e convidá-lo para participar do planejamento e execução dessa aula. O professor Diego disse que naquele momento não poderia ficar para o planejamento, mas que aceitava o convite. Ele disse que poderíamos definir o tema e a data. Sugeri que ele fizesse uma fala sobre as questões políticas que geravam ou agravavam a crise. Ponderei que essa era uma fala delicada, pois não gostaríamos de envolver questões partidárias na discussão.

O professor Diego concordou comigo, dizendo que deveríamos ter esse cuidado, mas que era possível elaborar essa aula sem parecer tendencioso. Após algumas discussões, combinamos que ele faria sua apresentação para os alunos junto com os outros professores. Ele agradeceu mais uma vez a lembrança e o convite, e saiu da sala, justificando ter aula naquele momento.

Continuamos com a elaboração de nosso quadro de referência, refletindo sobre para que faríamos essas atividades. A professora Luiza falou que essas aulas eram importantes para que os alunos pudessem compreender que uma crise econômica nem sempre se deve a um só governo, e que é importante conhecer a história para podermos avaliar melhor o que acontece na atualidade. A professora Beatriz disse que essa aula seria importante para mostrar aos alunos que a crise afeta diariamente a vida deles, e que os impactos mexem não só com a renda de uma pessoa, mas pode também afetar o

número de empregos disponíveis para a população. A professora Cecília complementou dizendo que, além da importância para os alunos, esse planejamento era importante para unir os professores visando melhorar o ensino que oferecíamos.

Questionei porque o planejamento dessa aula era importante para os processos de ensino e de aprendizagem que ajudamos a desenvolver na escola. Os professores disseram ser importante porque é função da escola que os alunos possam, a partir dos elementos trazidos e de suas visões de mundo, refletir sobre como a política e a economia afetam cada cidadão. A professora Beatriz citou que também era importante que os alunos pudessem perceber que a forma como reagiam às crises também afetava a economia.

Quando perguntei como faríamos, conseguimos esquematizar as datas e as funções de cada um dentro desse planejamento. Combinamos que a aula coletiva aconteceria no dia vinte e quatro de agosto. Nesse dia, aconteceria a fala da professora Beatriz em conjunto com o professor Juca sobre a Crise Econômica no Rio Grande do Sul, a apresentação da professora Luiza sobre como substituir os alimentos em épocas de crise e a do professor Diego sobre a Crise Política no Brasil. As professoras Cecília e Carolina conduziram junto aos seus alunos uma atividade de produção textual onde eles faziam os relatos da atividade em sala de aula nos dias subsequentes.

Comentei com os colegas que iria trabalhar previamente com meus alunos sobre o tema, e que oferecia o material aos professores caso eles quisessem trabalhar também, pois julgava ser importante contextualizar anteriormente o tema a ser discutido. Os professores agradeceram, e alguns disseram que gostariam de ter acesso ao material. A professora Beatriz disse que seria importante providenciar multimídia e uma sala que comportasse todos os alunos, pois ela iria convidar o professor Juca para apresentarem juntos algumas lâminas sobre o tema. Ofereci minha sala de aula para a realização das atividades desse dia, e combinamos que começaríamos às 19 horas e 30 minutos, para que desse tempo de organizar a sala para receber a todos.

Perguntei se havia mais alguma providência ou contribuição que os professores lembrassem naquele momento. Eles disseram que já estávamos com o trabalho encaminhado, e que segunda poderíamos conversar com o professor Juca e com a professora Teresa para acertar algum ponto que tivéssemos esquecido.

Falei que iria esquematizar o que havíamos planejado naquele encontro e entregar para eles na segunda-feira. Agradei a presença e a contribuição de todos naquela noite, e convidei os colegas para realizar a avaliação e depois a merenda pedagógica. Preparei sanduíches com diferentes recheios e brigadeiro de colher. Também levei suco de pêsego e refrigerante. Esse encontro teve uma duração menor que os outros, e os colegas ficaram mais tempo na merenda, comentando como ele havia sido proveitoso, e expressando suas expectativas para o trabalho que havíamos planejado.

A fim de complementar o relato desse encontro, descreverei a seguir como aconteceu a aula coletiva planejada pelos professores.

No dia dezessete de agosto, cheguei e organizei a minha sala de aula, com a ajuda dos meus alunos, para receber os colegas de todas as etapas para o 'Aulão' que havia sido planejado no encontro do projeto do dia catorze de agosto. Escolhemos a minha sala por ser a maior da escola.

Expliquei aos meus alunos que naquela noite receberíamos alguns professores da escola e os alunos do noturno para uma aula diferente. Lembrei a eles que havíamos trabalhado, na semana anterior, sobre o aumento do ICMS e como esse aumento afetava nossa vida, e falei que a aula que teríamos hoje estava relacionada àquelas discussões que havíamos realizado.

Meus alunos gostaram da ideia, mas não demonstraram entusiasmo quando souberam que participariam de uma aula junto com os alunos das outras etapas, dizendo que eles são barulhentos e não costumam prestar atenção nas atividades. Disse que esse seria um momento interessante e diferente, e que seria uma boa oportunidade de, a partir do nosso exemplo, mostrar aos outros alunos que é possível ser participativo respeitando a proposta dos professores.

O professor Juca e a professora Beatriz chegaram para arrumar o multimídia e deixar a apresentação pronta para quando os outros alunos chegassem. Os alunos das outras etapas foram chegando e se acomodando nas classes que estavam organizadas em semicírculo. No total participaram 32 alunos.

Quando todos já haviam sentado, a professora Cecília fez uma fala, esclarecendo a todos que estávamos ali para participar de uma aula diferente que havia sido planejada

previamente pelos professores da EJA. Falou que alguns alunos vinham fazendo perguntas sobre o aumento dos preços da água, da luz e dos alimentos, e que a partir dessas dúvidas os professores Juca e Beatriz elaboraram uma aula sobre por que isso estava acontecendo, e a professora Luiza falaria sobre como poderíamos lidar com a crise econômica, dando dicas de substituições de alimentos do nosso dia a dia. Os alunos ouviram em silêncio, e os professores começaram a apresentação da aula que haviam planejado.

Durante a fala dos professores, a maior parte dos alunos se mostrou interessada naquilo que estava sendo discutido, fazendo perguntas, comentando sobre o congelamento do salário da Brigada Militar, sobre o parcelamento do salário dos professores do estado do Rio Grande do Sul, sobre as greves e manifestações que os funcionários públicos estavam fazendo. Os professores respondiam as dúvidas e faziam outros comentários a partir daquilo que os alunos falavam.

Havia duas alunas que não estavam se mostrando interessadas, fazendo comentários como ‘o que esse professor sabe pra vir me dar aula sobre a crise’, ou ‘que aula chata’. Os outros alunos repreendiam essas alunas a todo o momento, pedindo silêncio e respeito, assim como alguns professores. Em determinado momento, uma das professoras pediu para conversar com essas alunas no corredor. Uma delas se recusou. A outra foi até a professora e, após a conversa, voltou ao seu lugar sem outras manifestações. Os professores encerraram suas falas agradecendo a atenção e perguntando se havia ficado algum questionamento. Uma das alunas falou que agora entendia melhor que as coisas não aconteciam só por causa do governante que estava naquele momento no poder, e outro complementou dizendo que gostou muito da aula.

Ao encerrar a fala dos professores, os alunos foram convidados a jantar. Após a batida do sinal para voltar à sala onde estávamos, notei que havia um número muito menor de alunos do que antes da janta. Desci até o pátio e convidei os alunos para subirem e assistirem a próxima fala, que seria realizada pela professora Luiza.

Os alunos foram subindo, e quando todos os trinta e dois alunos já estavam novamente acomodados, a professora Luiza começou sua fala sobre como substituir alimentos do dia a dia que haviam sofrido uma grande alta dos preços nos últimos tempos por outros alimentos mais baratos e que tinham o mesmo valor nutricional.

Falou também sobre doenças que podemos ter a partir de uma alimentação deficiente em determinados nutrientes.

Essa aula contou com a atenção de todos os alunos, inclusive com a manifestação de alguns professores com dúvidas sobre o tema tratado. Os alunos fizeram perguntas sobre doenças como osteoporose e anemia e eu fiz alguns questionamentos sobre os nutrientes encontrados nos alimentos. Em nenhum momento as meninas que estavam fazendo os comentários depreciativos sobre a fala dos professores Beatriz e Juca se manifestaram.

A professora Luiza agradeceu a atenção dos alunos e dos professores, e encerrou sua aula. Um dos alunos se manifestou, dizendo que aprendeu muito com a aula da professora Luiza. Encerramos a aula agradecendo a presença e a atenção de todos, e falamos que a discussão dos temas prosseguiria em sala de aula nos próximos dias, com trabalhos relacionados ao que havíamos discutido.

Depois de dado por encerrado o encontro, alguns alunos procuraram os professores para conversar sobre os assuntos que foram tratados na aula. Alguns ficaram conversando, outros ajudando a arrumar a sala. Após os alunos irem embora, terminamos de organizar os materiais que faltavam e ficamos conversando sobre aquela noite, que todos os professores avaliaram como muito positiva, embora alguns tenham se manifestado chateados com a atitude das meninas que fizeram comentários desagradáveis durante a aula. Relembrei aos colegas que faríamos a retomada dessa aula no encontro do dia vinte e oito de agosto, e que teríamos a oportunidade de repensar esses momentos. Nos despedimos e encerramos aquela noite de trabalho.

Encontro IV – Dia vinte e oito de agosto de 2015

A noite do quarto encontro foi marcada pela presença de uma nova professora no grupo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos da EMEB Waldemar Borges. Havia dois meses que estávamos sem professora de Educação Física na EJA, e a chegada dessa professora reorganizou o quadro docente do turno da noite.

Nessa noite, antes das atividades que havíamos planejado para o encontro, a vice-diretora do noturno, que já estava presente na reunião, fez a apresentação da nova

professora e propôs uma dinâmica de sensibilização com o objetivo de integrá-la ao grupo. Ela colocou uma música, pediu para que os professores fechassem os olhos e foi, de um em um, tocando os ombros dos professores. Após esse momento, a vice-diretora pediu para que falássemos como havia sido para cada um a dinâmica. Um professor se manifestou, dizendo que havia sido muito agradável. Os outros colegas não se manifestaram. A professora Cecília, coordenadora pedagógica da EJA e professora de Língua Portuguesa da Etapa VI, solicitou que eu começasse as atividades do encontro. A apresentação e a dinâmica juntas duraram cerca de trinta minutos.

Comecei o encontro explicando para a nova professora sobre o curso de mestrado, sobre o projeto, e contextualizando o que eram os espaços de formação que ela estava participando naquela noite. Nesse momento, o diretor da escola chegou e cumprimentou cada um dos professores que estava na mesa. Esse fato desencadeou conversas paralelas. Solicitei a atenção dos colegas, dizendo que aquele encontro era importante para que avaliássemos como havia sido encaminhado nosso planejamento e seus reflexos. A vice-diretora e o diretor permaneceram na sala até o final da reunião.

Recapitulamos os últimos encontros e destaquei que o objetivo deste era salientar a importância do planejamento estruturado, intencional e com objetivos bem delimitados, bem como as possíveis vantagens do trabalho em grupo. Propus uma discussão acerca do processo de avaliação de cada encontro baseada nas considerações realizadas pela banca, que sugeriu o uso dos diários, no qual, a cada encontro, um professor seria o responsável pela escrita, o que traria mais tempo para que os professores pudessem pensar sobre as vivências constituídas nos encontros e escolher a melhor forma de registrá-las.

Uma das professoras se manifestou, dizendo que achava produtiva a forma como estávamos fazendo a avaliação, e que se levássemos algo para escrever em casa, isso nos tomaria tempo diante de todas as outras atividades que já tínhamos. A professora Cecília propôs que eu elencasse questionamentos que pudessem nortear os professores na escrita da avaliação, tais como ‘o que eu aprendi?’, ‘como eu aprendi’, e ‘o que eu não aprendi?’. Falei que a intenção da avaliação é que cada um pudesse escrever sobre suas impressões e aprendizagens, e que não era minha intenção direcionar essas escritas.

Insisti, perguntando aos colegas o que achavam de revisarmos nossa forma de avaliar os encontros. Falei que achava importante rever esse ponto, pois nem sempre

conseguíamos escrever aquilo que estávamos pensando. Eles disseram que preferiam que continuasse da mesma forma, pois assim eu teria a impressão de cada um sobre nossas atividades e discussões. Falei que, como havia dito para cada um em nossas primeiras conversas sobre o projeto, as decisões deviam ser tomadas no grupo e pelo grupo, e que então continuaríamos com a mesma forma de avaliação.

Prossegui com a apresentação do contrato pedagógico, que previa o relato da aula que elaboramos a partir dos questionamentos “O quê? Para quê? Por quê? e Como?”; a análise crítica das aulas, pontuando as questões que consideraram adequadas e não adequadas; a apresentação e discussão do vídeo “Gestão da sala de aula”, de Celso Vasconcellos, e o planejamento do próximo encontro.

Os professores concordaram com o contrato. Propus que começássemos os relatos dos planejamentos e de nossas impressões sobre a aula coletiva que planejamos e executamos em conjunto a partir da temática “Crise Econômica no Rio Grande do Sul”. O professor Juca disse estar achando interessante a maneira como estávamos trabalhando, que só houve pontos positivos, pois os alunos comentaram que gostaram e que aprenderam coisas novas. Falou também que embora alguns professores tenham ficado chateados com a atitude das duas meninas que não paravam de conversar em voz alta e fazer comentários pouco construtivos, ele via aquela atitude com naturalidade, e que devíamos chamá-las para conversar, mas não no sentido de repreendê-las, e sim para trazer a reflexão de que aquela atitude não havia sido adequada. Eu complementei destacando a necessidade de valorizar o corpo docente da escola e os conhecimentos que os professores têm, e que concordava que as alunas deveriam ser chamadas para uma conversa, mas sem o caráter de repreensão.

Sobre os reflexos da atividade, a professora Beatriz falou que alguns dos alunos que conversaram com ela depois da aula disseram que entenderam melhor o que estava acontecendo no Rio Grande do Sul e no Brasil. Eu falei que os alunos conseguiram ter uma outra versão da crise econômica, diferente daquela que assistimos nos canais mais populares da televisão aberta no Brasil. A professora Carolina disse que os alunos fizeram muitas produções textuais sobre o tema que foi abordado naquela aula.

A professora Beatriz complementou sua fala, dizendo que ficou muito chateada com a atitude das meninas, e que se não fosse esse episódio, a aula teria sido ótima. Eu falei que o fato de dois alunos não terem se interessado pela forma como abordamos o

tema não desmerecia o planejamento, e que isso servia para que pudéssemos repensar nossas estratégias para uma próxima atividade.

Relembrei que uma dessas alunas, quando questionada sobre seu comportamento, falou que era a mãe dela quem pagava suas contas e que por isso esse assunto não era importante. Disse que em uma sala onde a maioria dos estudantes é trabalhador, pensava que esse tema tinha atingido parte significativa deles, a partir das observações que fiz após o “Aulão” e em conversas com meus alunos. A professora Luiza concordou comigo, dizendo que achou a noite muito proveitosa, que percebeu que os alunos estavam muito envolvidos, e que geralmente isso não acontecia em nossas propostas, porque o planejamento não era realizado de forma tão minuciosa.

A professora Beatriz falou que também lhe chamou a atenção o fato dos alunos comentarem que os professores haviam planejado aquela aula especialmente para eles. Alguns professores colocaram que não conseguiram abordar a temática antes daquela aula coletiva, pois trabalham na escola apenas uma vez por semana. Nesse momento, a vice-diretora falou ‘vocês perceberam a evolução deles? Antes o que eram nossas reuniões? Falar mal dos alunos. É o resultado do trabalho e de acreditar que é possível. É não achar que porque eles estão na periferia eles não vão aprender’.

Comentei que no dia posterior à aula coletiva, meus alunos e eu resolvemos escrever algo que pudesse registrar aquele momento. Pensamos primeiramente em um relato. Entretanto, um dos alunos sugeriu que escrevêssemos uma carta aos professores, agradecendo aquele momento e o esforço que eles fizeram para que todos pudessem aproveitar a aula. Fizemos a escrita coletiva de uma carta. Expliquei aos colegas que nessas atividades eu era a escriba dos alunos, e que ia chamando a atenção para pontos que gostaria que eles aprendessem, como uso de parágrafo, construção de frases, repetição de palavras, além de lembrar as informações que havíamos tratado no “Aulão”. Entreguei uma carta para cada um dos professores, que havia previamente colocado em envelopes coloridos com seus nomes, e pedi licença para ler o que meus alunos haviam escrito. Transcrevo abaixo a produção dos meus alunos:

Caros Professores,

Nós estamos enviando essa carta para agradecer pela aula muito importante que tivemos ontem, onde aprendemos muitas coisas educativas.

Nós não sabíamos que quando um governador sai, ele deixa dívidas para o governador que entra e gera uma bola de neve. Quando essa dívida se torna impagável, quem paga somos nós, a população.

Ficamos sabendo que o aumento do salário da polícia foi cortado, e que os professores foram atingidos pela crise, com o parcelamento dos seus salários.

Apesar dos atrapalhos, nós gostaríamos de agradecer pelo carinho com que vocês estudaram e prepararam essa aula para nos explicar o que está acontecendo no nosso Estado.

Abraços.

Ao finalizar a leitura, vi que os colegas estavam sorrindo. Uma das professoras comentou que acha interessante como informações que para nós professores parecem muito banais, para alguns alunos são novidade. Outros professores destacaram a importância de tratar das questões da atualidade com os alunos e de realizar aulas integradas para que eles tenham contato com outros professores e com conhecimentos diferentes.

Após os relatos, passamos para o vídeo do professor Celso Vasconcelos (20 minutos e 21 segundos). Destaquei que, embora o vídeo tenha sido escolhido antes da aula coletiva, o autor abordava questões e desafios que vivenciamos naquele dia. Sugeri aos professores que fizessem anotações das falas que lhes chamassem mais atenção.

Após assistirmos ao vídeo, partimos para o relato e discussão daqueles pontos que consideramos mais relevantes. A professora Cecília falou: ‘Ganhamos pouco? Ganhamos. Quando fizemos licenciatura sabíamos do salário que íamos ganhar. Claro que não vamos deixar de lutar. Mas acho que a questão salarial não pode interferir na tua prática, na tua metodologia da sala de aula’. Falei que trabalho sessenta horas por semana, mas quando eu entro na sala de aula e vejo meus alunos, que também trabalharam o dia inteiro e ainda assim vieram estudar, faço toda uma reorganização mental para me dedicar à aprendizagem deles.

A professora Ana, que estava se integrando ao grupo naquela noite, também contribuiu com a discussão, destacando a parte do vídeo em que Celso Vasconcellos fala sobre ‘valorizar o conhecimento prévio dos alunos, ver os conhecimentos que ele traz, e até mesmo aprender com isso. Muitas vezes a realidade dos alunos é um pouquinho diferente, mas ele vai nos trazer coisas novas’. Complementei dizendo que pensava que ‘a zona de autonomia relativa fala um pouco sobre o compromisso da escola, e quem personifica esse compromisso é o professor, nos processos de ensino e de aprendizagem’.

A professora Cecília falou que ‘a questão da comunicação em sala de aula é muito importante. Essa comunicação acaba contribuindo para a relação pedagógica. Tu só consegue estabelecer disciplina se houver essa comunicação, se tu conseguir fazer um contrato pedagógico’ e perguntou ‘como nós fazemos quando acontece alguma coisa que acaba desestabilizando a relação logo no início?’.

A professora Luiza falou que acha importante ‘o professor criar o clima para que a disciplina se dê em sala de aula. Às vezes, a Cecília não consegue se dar bem na Etapa VI mas eu consigo trabalhar nesta Etapa. Vem de como a gente constrói esse clima em sala de aula’. Complementei dizendo que ‘precisamos resgatar o que esses alunos estão fazendo na escola, que é diferente do que eles fazem em casa. Qual o objetivo da aula? Qual o objetivo de eles estarem aqui?’.

A professora Cecília retomou a fala, dizendo que “a nossa tarefa é manter eles aqui dentro, então por mais que ele venha ‘não tô nem aí’ de casa, a gente tem que chegar com todo o gás e tentar conquistar diariamente, a todo o momento. Acaba sendo só nós, porque em casa os pais dizem que não querem se incomodar com o Conselho (Conselho Tutelar). Não é porque eles têm um objetivo de vida”.

Quando o silêncio se prolongou, perguntei aos colegas se havia mais alguma contribuição a fazer. Como nenhum colega se manifestou, passamos para o planejamento do próximo encontro. Lembrei aos professores que no primeiro encontro que fizemos, um dos temas que surgiram para estudo no grupo foi o trabalho com projetos. Perguntei se eles gostariam de realizar este estudo, ou se havia outra sugestão. A professora Luiza disse que os alunos pediram para mostrar os trabalhos que vêm sendo feitos em sala de aula. A professora Beatriz falou que dependia de que temas seriam trabalhados nos projetos, já que ela tinha conteúdo a trabalhar, principalmente na

Etapa VI. Combinamos que no próximo encontro, marcado para o dia dezoito de setembro, faríamos o estudo de como é o trabalho com projetos, para definirmos se faríamos ou não uma mostra de trabalhos.

Agradei ao grupo pela presença e pela participação. Convidei a todos para realizar a avaliação do encontro e distribuí o questionário e a folha em branco para que pudessem escrever suas aprendizagens daquela noite. Após, compartilhamos da merenda pedagógica. Nessa noite, levei mini pizzas de diferentes tipos, pois sabia que alguns colegas tinham algumas restrições alimentares. Também levei bolo caramelado de banana, suco e refrigerante. O professor Juca e a professora Luiza me ajudaram a servir os colegas. Conversamos sobre assuntos da escola e assuntos pessoais. Combinamos de marcar um encontro fora da escola para confraternizar.

Nesta noite, a reunião pedagógica da escola aconteceu após o encontro, com as mesmas pessoas que estavam participando do projeto. A professora Cecília procedeu os informes referentes à coordenação pedagógica. Após a reunião conduzida pela coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, fui mais uma vez auxiliada por alguns colegas na organização da sala e dos materiais utilizados. Nos despedimos e fomos embora por volta das dez e quarenta da noite.

Encontro V – Dia dezoito de setembro de 2015

No dia dezoito de setembro realizamos o quinto encontro do projeto. Estavam presentes as professoras Carolina, Luiza, Cecília, Flávia e o professor Juca. O encontro teve duração de uma hora e vinte minutos, e nosso objetivo era refletir criticamente sobre os encontros que já haviam ocorrido, bem como reformular algumas propostas que não estavam caminhando de acordo com o planejado.

Propus a leitura de um fragmento de texto de Madalena Freire sobre o grupo, na qual a autora comenta que

É no grupo, sob a coordenação de um educador e na interação com o igual, que se aprende a pensar e a construir conhecimento. Aprender a pensar e a construir conhecimento envolve exercício permanente, disciplinado de falar, escutar, observar, ler, escrever, estudar e agir (tanto individualmente quanto em grupo). Pensamos sempre com o outro (em acordo ou desacordo) e para o outro. Todo pensamento demanda comunicação. Pensamos para nos comunicar. Porque nos comunicamos (interagimos) pensamos. Pensamos para comunicar ao outro, ao grupo. A espiral não tem fim.

Questionei os colegas sobre o que eles consideravam que constituía um grupo. Os colegas responderam que um grupo é uma reunião de pessoas. Complementei dizendo que minha percepção de grupo é uma reunião de pessoas que estão juntas por um objetivo comum. Que o que diferencia um grupo de um aglomerado de pessoas é o objetivo comum que as mobiliza para que se encontrem e desenvolvam ações em direção ao objetivo.

Após, lembrei que a adesão ao projeto tinha sido voluntária, e que cada um de nós era importante para aquele grupo e para o andamento do projeto, pois um dos seus objetivos era que constituíssemos um grupo de formação, e que as construções fossem feitas coletivamente, com a participação de todos os professores.

Propus que recapitulássemos o que havíamos feito no encontro anterior, porque eu havia percebido que não tinha sido produtivo como eu desejava. Queria confirmar se a percepção deles era a mesma que a minha, pois, quando analisei as avaliações referentes a esse encontro, encontrei indícios de que a percepção deles era similar. Quando recapitulamos, uma colega comentou que o encontro havia sido muito longo.

Comentei os motivos que levaram o encontro passado a se prolongar, como a dispersão do grupo com discussões sobre desempenho de alunos de outras escolas que os professores participantes trabalham, e a dinâmica de sensibilização realizada pela vice-diretora naquela mesma noite antes da reunião. A professora Luiza falou que as pessoas ficaram um pouco cansadas porque o vídeo ‘Gestão da Sala de Aula’, de Celso Vasconcellos, foi apresentado no final do encontro, e que antes haviam sido realizadas discussões e dinâmicas que não se referiam ao projeto.

A professora Carolina perguntou que horas havia terminado o encontro naquele dia, o que desencadeou uma discussão acerca do horário previsto para as reuniões de sexta-feira. A professora Luiza falou que as atividades naquela sexta estavam previstas para terminar às dez horas da noite. A professora Cecília fez uma fala sobre a flexibilidade de horário que a escola proporciona, mas que o professor deve cumprir quatro horas diariamente na escola, inclusive nos dias de reunião. Falou também que os relatos dispersaram os colegas, e que até que todos voltassem ao foco, passou muito tempo.

Relembrei aos colegas que uma das intenções do projeto é que tenhamos momentos que proporcionem construções coletivas de aprendizagem, e que minha preocupação é que não consigamos separar o que é projeto e o que são questões burocráticas que podem ser tratadas com a coordenadora pedagógica, em outro momento.

O professor Juca comentou que nem sempre conseguimos seguir à risca essa recomendação, porque mesmo na escrita acabamos fugindo do objetivo proposto. Falei que considero fundamentais as conexões que o grupo estabelece entre as discussões travadas ali e a realidade vivenciada em sala de aula, mas que é meu papel de mediadora encaminhar o grupo para o diálogo, esclarecendo as possibilidades e alternativas viáveis, que a escolha é da maioria e precisa ser acatada, viabilizada e respeitada por todos.

Sugeri que discutíssemos, assim como no encontro anterior, como a avaliação dos encontros estava sendo realizada, e de que forma poderíamos aperfeiçoar este momento do encontro. A professora Cecília disse que se sentia um pouco perdida com a folha em branco, e que nem sempre sabia o que escrever. Falei que a folha em branco tinha o objetivo de mostrar que a riqueza da escrita estava no conteúdo e não na forma. A professora Cecília colocou o quanto achava importante o momento da avaliação para que o grupo pudesse rever o que não estava bom e manter o que estava.

A professora Luiza revelou também ter dificuldade com a folha em branco, por não saber por onde começar sua escrita. O professor Juca falou que estávamos em um grupo privilegiado, porque em outros grupos algumas pessoas se recusam a realizar a avaliação. Resgatei a sugestão da banca de trabalhar com os diários. Os professores manifestaram que, se apenas um dos colegas fizesse o registro, o projeto sairia prejudicado, pois não haveria a impressão de todos os colegas sobre cada encontro. Por fim, decidimos continuar com o questionário e a folha em branco.

Após essa discussão, apresentei minha sugestão para os próximos três encontros, buscando a contribuição dos colegas. Sugeri que no sexto encontro fizessemos o estudo teórico da temática a ser escolhida pelo grupo; no sétimo encontro fizessemos o planejamento de uma ação prática, envolvendo os alunos, relacionada ao tema que exploramos no sexto encontro e que no oitavo encontro fizessemos a avaliação da ação realizada e a avaliação do projeto.

A professora Cecília sugeriu que fizéssemos o estudo teórico e o planejamento no mesmo dia, recebendo o apoio dos colegas. Relembrei a proposta da professora Luiza de realizar uma mostra de trabalhos, o que gerou muitas manifestações, tais como a de que não adianta os professores imporem um tema que não interesse aos alunos, pois esses temas acabam não os motivando.

A professora Luiza afirmou que a escolha do tema tem que ser um desejo dos alunos, e que nós iremos mediar a produção dos trabalhos. Para ela, ‘não existem temas batidos para Mostra, já que cada um vai apresentar do seu jeito, com as suas aprendizagens’. O professor Juca sugeriu a realização de workshops, proporcionando ambientes para os alunos interagirem, e a professora Cecília lembrou que os trabalhos dos alunos poderiam ser expostos durante a programação da Semana de Inclusão e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação.

Definimos que o tema guarda-chuva da Mostra seria Diversidade e Inclusão. Essa sugestão foi dada pela professora Cecília, e teve o apoio dos demais professores presentes no encontro. Cada um ficou responsável por trabalhar o tema de forma ampla com seus alunos, e nesta dinâmica buscar quais seus interesses de pesquisa sobre o tema. Ficamos comprometidos de entrar em contato com professores que trabalham com a temática para realizar rodas de conversa com alunos e professores. Essas rodas de conversa farão parte da programação da Semana da Escola.

Após estes combinados, fiz a entrega do livro *Motivação para Ensinar e Aprender*, da professora Suzana Schwartz, com dedicatória para cada um dos professores, destacando que a motivação de que fala o livro não é a que conhecemos do senso comum, momentânea, e sim uma explicação teórica ligada à nossa prática de professores, que através da leitura nos auxiliará a compreender o que é motivação e qual o nosso papel em sua manutenção.

Os professores agradeceram o livro, e convidei a todos para realizar a leitura compartilhada de um trecho, das páginas 51 e 52, intitulado “Motivação na prática docente” (Anexo nº 2). Cada professor leu um parágrafo. Ao final, os colegas manifestaram que a linguagem que a autora usa no livro é acessível, prazerosa de ler. O professor Juca destacou a parte na qual ela afirma que ninguém diz que “acordou muito motivado”, e que se sente assim na maioria do tempo.

Quando as manifestações sobre o trecho lido cessaram, agradei ao grupo pela presença no encontro. Destaquei que a noite foi muito produtiva e que estava muito feliz com a participação ativa de todos. Passamos para a merenda pedagógica, na qual os professores discutiram questões sobre caderno de chamada, ausências de alunos e assuntos pessoais. Na mesa, que havia sido arrumada antes do começo do encontro, havia suco, refrigerante, frios, torta de atum e doce de coco. O professor Juca se prontificou a me ajudar a servir os colegas. Ao final, alguns professores me ajudaram a recolher os materiais e arrumar a sala. Nos despedimos e fomos embora.

Encontro VI – Dia dois de outubro de 2015

No dia dois de outubro realizamos o sexto encontro do grupo de formação. O objetivo desse encontro era aprofundar nossos conhecimentos acerca do trabalho com projetos, bem como planejar uma Mostra com os trabalhos produzidos a partir das pesquisas dos alunos. Iniciamos a reunião às 19 horas e 15 minutos com os professores Juca, Luiza, Teresa, Beatriz, Cecília e Flávia. Doze minutos após o começo das atividades previstas para o encontro, a professora Carolina chegou, completando o grupo de formação. As colegas Beatriz e Teresa colocaram suas necessidades de sair mais cedo nesse dia, pois tinham firmado outros compromissos.

Fiz uma fala inicial sobre como havia sido o encontro da semana anterior, e quais tinham sido os combinados para esta semana. Após, propus a leitura do texto “Educando o olhar da observação” (Anexo nº 3), de Madalena Freire, deixando livre para que algum dos professores pudesse lê-lo. O professor Juca ofereceu-se para realizar a leitura, fazendo o fechamento lembrando as palavras do Secretário de Educação de nosso município, Jorge Antônio da Silva Sitó, para quem “todo ponto de vista é visto de um ponto”.

Após a leitura proposta, fiz a apresentação do contrato pedagógico, esclarecendo a importância de cada um se manifestar quanto à concordância ou não com as atividades ali propostas. As atividades previstas para a noite eram assistir ao vídeo “Trabalhando com Projetos”, de Nilbo Nogueira, anotando falas importantes sobre o tema; estudar o texto “Catorze perguntas e respostas sobre projetos didáticos” (Anexo nº 4), a fim de conhecer algumas das dúvidas frequentes entre professores sobre projetos; realizar uma

discussão aliando o que foi apresentado no vídeo, o texto, a experiência e conhecimentos dos professores e planejar um projeto para uma Mostra de Trabalhos com os alunos da EJA.

Reiterei que o planejamento poderia ser modificado, considerando que era importante que o encontro não ficasse longo ou cansativo. Os colegas que se manifestaram disseram que seria importante assistir ao vídeo “Trabalhando com Projetos”, do professor Nilbo Nogueira. Esclareci que este vídeo foi uma indicação da professora Cecília na ocasião do primeiro encontro, quando alguns colegas e eu falamos sobre a possibilidade de fazer um estudo mais aprofundado sobre o trabalho com projetos a fim de realizar uma Mostra de Trabalhos dos alunos da EJA. Ao final, foi decidido pelos colegas que faríamos nesse encontro tudo o que foi planejado até o limite de horário das 22h.

Antes de assistirmos ao vídeo, ressalttei que o professor Nilbo costuma tratar seus ouvintes por ‘gestores’, mas que essa palavra não se destinava apenas aos integrantes da equipe gestora, mas também aos professores, que são responsáveis por gerir seu trabalho pedagógico. O professor Juca complementou minha fala, dizendo que Nilbo Nogueira costuma tratar professores, gestores, coordenadores como entes de gestão. Sugeri que os colegas fizessem anotações de pontos que considerassem importantes para a realização de nossa discussão, e prosseguimos com a visualização do vídeo.

Após a exibição, perguntei o que os colegas acharam sobre o que foi falado no vídeo. A professora Luiza falou que, por vezes, sabemos o que está errado quando trabalhamos com projetos, mas acabamos fazendo. A professora Beatriz falou que às vezes coloca ‘a mão na massa’ porque vê que o trabalho não vai ficar pronto até a data prevista para a Mostra. Eu falei que gosto do vídeo porque ele me mostra que não estão corretas algumas atitudes que costumo tomar, como decidir o tema que será trabalhado sem o posicionamento dos alunos. Quando percebi que as contribuições naquele momento haviam cessado, propus partirmos para a leitura das questões referentes às dúvidas comuns entre professores no trabalho com projetos.

O texto “Catorze perguntas e respostas sobre projetos” abordava os seguintes tópicos: O que é projeto didático; Quais as características de uma boa proposta?; Todo projeto precisa ser interdisciplinar?; É melhor criar um projeto ou aplicar um já

testado?; Quando optar por um projeto?; Como fazer o planejamento?; Cada etapa deve ter um objetivo?; Como antecipar as dificuldades dos alunos?; Todas as atividades devem ser em grupo?; Como apresentar a proposta à turma?; Quando é preciso replanejar?; Vale interferir para aperfeiçoar o produto final?; Como avaliar os estudantes e Qual a importância da culminância?.

Coloquei catorze papéis numerados de um a catorze no centro da mesa, e solicitei que cada colega pegasse dois papéis, para que pudesse ler as questões numeradas correspondentes do texto. Cada professor ficou encarregado por ler duas questões. Sugeri que discutíssemos as temáticas conforme elas fossem aparecendo na leitura, fazendo, se possível, as conexões com aquilo que foi falado no vídeo e com nossas experiências.

Fizemos a leitura das catorze questões intercaladas às discussões, nas quais surgiram falas como ‘o mais importante é o caminho que os alunos fazem até chegar ao produto final’; que ‘nas mostras, às vezes, ficamos tão encantados com o visual que esquecemos o caminho que o aluno faz até chegar naqueles conhecimentos’; e que ‘se for para ser interdisciplinar e eles não aprenderem os conteúdos das disciplinas, não adianta. Às vezes, um trabalho que um professor faz em uma única disciplina fica muito melhor’.

Uma das professoras lembrou que quando ela estudava, participava das chamadas Feira de Ciências, e que ela e os colegas não sabiam fazer projetos. Nas palavras dessa professora, ‘mandavam tu escolher um tema, tu fazia uma maquete e achava muito bonito. Tu não tinha um norte. Hoje é bem importante ter esse norte’. Comentei que naquele momento também era importante termos orientações, e que infelizmente, ainda hoje, em alguns momentos, encontramos práticas como as daquele tempo.

Manifestei minha preocupação com relação à temática que havíamos escolhido no encontro anterior, referente à inclusão e diversidade. Perguntei se não íamos planejar projetos fora da nossa possibilidade de realização apenas para contemplar disciplinas consideradas mais difíceis de encaixar na temática, como a matemática, por exemplo. Fiz esse questionamento a fim de gerar a reflexão acerca da temática escolhida para a mostra, e do envolvimento que os alunos haviam tido nessa escolha.

Um dos professores falou que os assuntos deveriam pertencer à realidade dos alunos, e citou a profissão de um deles, que é pedreiro. A professora Beatriz citou sua experiência na outra escola em que leciona, em que o melhor projeto que já participou foi o de uma gincana na qual os professores passaram nas salas de aula, perguntaram quais os jogos que os alunos gostariam que fossem realizados na gincana, e realizaram junto à equipe gestora um levantamento de quais desses jogos e brincadeiras eram possíveis realizar. Para ela, o sucesso da gincana se deu porque o seu planejamento levou em consideração as vontades e ideias dos alunos, e porque nada foi imposto pelos professores.

No decorrer da discussão, as falas foram surgindo com mais frequência. A professora Luiza salientou que ‘se nós dermos o tema norteador, foge da proposta de ser um tema envolvente que parta do interesse dos alunos’, o professor Juca comentou que nossa maior dificuldade na noite era o entusiasmo dos alunos, e que por isso é muito importante valorizar os diferentes níveis de saber dos alunos. A professora Cecília sugeriu que mudássemos o tema guarda-chuva que havíamos escolhido no encontro anterior. Todos os professores concordaram com essa sugestão.

Após as discussões, convidei os colegas para fazermos um intervalo e compartilharmos a merenda. Para esta noite, fizemos bolo de chocolate, torta de palmito e refrigerante. Como das outras vezes, a professora Luiza se prontificou a me ajudar a servir os colegas na mesa. Um dos professores me perguntou se era eu quem fazia todos aqueles alimentos que levava para os encontros. Disse que sim, ajudada por minha mãe e por meu marido, e que era importante que cada prato fosse pensado para as pessoas com quem eu compartilharia aquela noite de estudos. Disse também que essa havia sido uma recomendação de minha orientadora que no começo não considerei tão importante, mas que agora, depois de tantos encontros, via como fundamental para a formação do nosso grupo.

Após fazermos a merenda, agradei a colaboração e a presença daqueles que iriam sair, e perguntei aos que iriam ficar se preferiam iniciar o planejamento neste encontro ou em um próximo. Os professores que estavam decidiram por começar o planejamento, e caso não fosse possível terminá-lo, marcaríamos outro para completá-lo. Após realizar as avaliações, as professoras Beatriz e Teresa foram embora.

Depois da merenda pedagógica, começamos a discutir como faríamos o planejamento do projeto para a Mostra, baseados nas questões ‘O que queremos fazer?, Para que queremos fazer?, O que queremos que os alunos aprendam com esse projeto?, Por que nós, professores, julgamos que essa é a melhor estratégia para que os alunos aprendam esses conhecimentos?, Para quem?, Quando?, Como? Quais ações?’.

O grupo discutiu e definiu algumas questões relacionadas às ações da Mostra. Combinamos que haveria mais um encontro de planejamento do grupo no dia dezesseis de outubro. Como data provisória da culminância do projeto, ficou definido o dia vinte e seis de novembro. No dia vinte e sete de novembro faríamos o último encontro com os relatos do trabalho da Mostra e avaliação do projeto “A Construção de Espaços de Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos”. No que se refere às questões anteriormente listadas, combinamos que elas seriam tratadas no dia dezesseis de outubro, quando o grupo contaria com a presença de todos os professores, com exceção da professora Cecília que estaria afastada para aula do mestrado.

Para a Mostra, os professores sugeriram consultar os alunos sobre quais as temáticas que mais lhes interessam pesquisar; sondar o interesse dos alunos acerca do trabalho a partir da temática “profissões”; “tabagismo”, “cultura” e “religiões”; explorar o tema “Inclusão e Diversidade” apenas para aqueles alunos que tiverem interesse e propor a realização de questionários e entrevistas com os outros alunos da escola como instrumento de pesquisa.

Após estas primeiras sugestões, fizemos os combinados para as rodas de conversa marcadas para o dia cinco de outubro sobre a temática “Inclusão”, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para este tema. Combinamos também que na semana posterior faríamos a sondagem recolhendo as temáticas que os alunos gostariam de pesquisar.

Por falta de tempo naquele encontro, resolvemos marcar uma nova data para continuarmos fazendo o planejamento das ações da Mostra, a partir das temáticas escolhidas pelos alunos e com a presença de todos os professores. Após estes combinados, convidei os colegas para a merenda pedagógica. Neste dia, levei bolo de chocolate, torta de frango com palmitos e refrigerante. Após a merenda, agradei aos colegas pela presença e pelo apoio em mais aquela noite, e propus que fizessemos a avaliação do encontro. Conforme os professores iam entregando as avaliações, iam se

reunindo para conversar. Ao final, a professora Luiza e a professora Cecília me auxiliaram na organização dos materiais e da sala.

Encontro VII – Dia onze de novembro de 2015

O encontro do dia onze de novembro aconteceu em uma quarta-feira, diferente dos outros encontros que costumavam acontecer nas sextas-feiras. Isso se deu pelo calendário da Secretaria Municipal de Educação, que determinava feriado para a rede municipal de ensino do Alegrete nos dias doze e treze de novembro. Nesse dia também resolvemos mudar o local da reunião, que antes acontecia na biblioteca da escola, e nessa ocasião foi realizada em uma das salas de aula. Essa reconsideração se deu em razão de algumas das avaliações feitas pelos professores, que vinham apontando a biblioteca como um local pouco aprazível para os encontros, e por lá haver um quadro branco, que seria útil para a sistematização de ideias que pretendíamos realizar naquela noite.

Nesse dia, vários imprevistos aconteceram em razão das enchentes que vinham acontecendo na cidade. Cheguei às dezoito horas na escola para organizar a sala para o encontro que estava previsto para as dezenove horas. Entretanto, só pude começar a organização da sala às dezoito horas e quarenta e cinco minutos, em decorrência de um contratempo ocorrido com uma professora. No decorrer desse tempo, alguns colegas foram chegando e me ajudando a arrumar a sala e a mesa da merenda pedagógica. Fui surpreendida pelos colegas, que trouxeram lanches para contribuir com a merenda. A professora Luiza trouxe os ingredientes para que o merendeiro da escola fizesse um bolo caramelado de banana, e o professor Juca trouxe biscoitos variados.

Começamos o encontro logo que todos chegaram, e iniciei agradecendo aos colegas pelas contribuições que haviam trazido para a merenda. Embora tivesse trazido todos os alimentos preparados para aquela noite, disse que a contribuição de cada um era bem-vinda, mostrava envolvimento com o projeto e o prazer em estarmos reunidos.

Mostrei o contrato pedagógico, que previa a redefinição do plano de trabalho com projetos; a proposta de construção de um projeto de Jornal Mural da Educação de Jovens e Adultos da escola; a leitura e discussão do texto “Objetivos básicos do jornal na educação”, (Anexo nº 5), da autora Joana Cavalcanti; a sistematização das

aprendizagens que pretendíamos que os alunos construíssem a partir dessas atividades e o planejamento das atividades expostas na primeira edição do Jornal Mural.

Perguntei aos colegas como estavam os preparativos para a Mostra. Ao perceber o silêncio, falei que o replanejamento fazia parte do processo de elaborar um projeto, e que ao perceber, a partir de conversas informais, que os colegas estavam tendo dificuldade de adequar a elaboração dos trabalhos ao tempo disponível, sugeria que repensássemos nossa estratégia. Alguns colegas demonstraram expressão de alívio, outros disseram que seus trabalhos estavam encaminhados, mas que não iriam conseguir se organizar para a Mostra até a data combinada. Uma das professoras falou que seus alunos estavam empolgados com a proposta feita por ela, e que já estavam com os trabalhos quase prontos.

Contei aos colegas que, ao conversar com minha orientadora sobre o andamento do projeto, ela me sugeriu algumas leituras sobre o uso do Jornal Mural na escola, uma forma diferente de culminância dos trabalhos que estavam sendo elaborados pelos alunos, que seria inovadora em nossa escola e poderia servir de vitrine da EJA para os outros turnos da escola. Perguntei aos colegas o que eles achavam da proposta. Um professor solicitou que eu explicasse melhor como funciona um Jornal Mural. Mostrei algumas imagens que havia selecionado previamente para que os professores pudessem visualizar o que é um Jornal Mural. Falei que era um mural que reunia os trabalhos realizados pelos alunos, mas que tinha o caráter de ser organizado por seções, com títulos que poderíamos criar junto com os alunos.

Os professores aceitaram a ideia, fazendo sugestões para um melhor andamento da atividade. A professora Luiza acolheu a proposta, dizendo que essa era uma forma diferente de dar visibilidade aos trabalhos dos alunos. Disse ser importante a EJA ter um espaço para mostrar seus alunos e professores, ‘porque, sem querer, acaba existindo essa separação, e a EJA acaba vendo os trabalhos de todo mundo e os outros não veem os trabalhos deles’.

Falei que a ideia era fabricar um mural na escola, com o auxílio dos conhecimentos dos alunos, grande o suficiente para abrigar os trabalhos de todas as etapas. A professora Cecília sugeriu que fizéssemos a escolha do nome do jornal através de uma enquete com os alunos. O professor Juca disse que considerava a ideia do Jornal Mural excelente. Falou que na escola onde ele é coordenador pedagógico há um

professor que às vezes faz edições do Jornal Mural e que todos os professores e alunos acabam participando da atividade.

Falei que a proposta era realizar várias edições do Jornal, tornando aquele um espaço permanente de visibilidade dos trabalhos e produções de alunos e professores da EJA. Perguntei se havia mais alguma dúvida sobre o contrato pedagógico e a montagem do jornal mural. Não havendo manifestações, perguntei se os colegas concordavam com essa nova proposta. Os professores se manifestaram positivamente, e passamos para a leitura do texto “Objetivos básicos do jornal na educação”, da autora Joana Cavalcanti.

Propus que a leitura do texto fosse compartilhada. Cada um leria um parágrafo, e ao final diria o nome de outro professor para continuar a leitura. Os professores acharam a dinâmica interessante. Após a leitura, o professor Juca disse achar atrativa essa forma de divulgação dos trabalhos, pois abriria espaço para que todos na escola pudessem conhecer o trabalho dos alunos e professores da EJA.

Na sequência, apresentei aos colegas algumas sugestões de atividades que poderiam ser realizadas a partir da ideia do jornal, tais como relatos de experiências, propagandas, avisos, reportagens, crônicas, anúncios, divulgação de pesquisa de opinião, convites, charge, coluna, entrevistas, uso de elementos visuais, fotografia, gráficos, dentre outras atividades. A professora Luiza disse que já estava realizando algumas dessas atividades com os alunos, e que não notou nenhuma resistência por parte deles, como notava anteriormente.

Após alguns minutos de discussão sobre como construiríamos o mural, com que materiais e com qual mão de obra, o diretor da escola entrou na sala, cumprimentando a todos individualmente, e os professores começaram a conversar sobre outros assuntos. Dei seguimento às atividades, solicitando a atenção dos colegas para que pudéssemos realizar as atividades previstas para aquela noite.

Me dirigi ao quadro branco e sugeri que fizéssemos a esquematização dos conhecimentos que pretendíamos que os alunos reconstruíssem através das atividades propostas pelos professores. Falei que a realização das atividades sem objetivos claros de aprendizagem poderia perder o sentido dentro da escola. Nesse momento, alguns professores disseram que ainda não haviam pensado nisso. Para encorajar o grupo a falar, me propus a apresentar o trabalho que estava sendo construído com os meus

alunos, e quais eram as aprendizagens que pretendia que eles reconstruíssem com aquelas propostas.

Falei que, a partir das palestras sobre inclusão, acessibilidade e Síndrome de Burnout que havíamos assistido na Semana da Escola, trouxe textos para as Etapas I e II a fim de aprofundar as temáticas relativas à discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. Através da discussão desses portadores, os alunos produziram um texto coletivo. Esse texto coletivo foi discutido em sala de aula, e passou por algumas revisões dos próprios alunos para que eles atentassem à grafia das palavras, às construções das frases, à pontuação e às letras maiúsculas e minúsculas.

Depois, fomos para a sala de informática digitar o texto, e que a partir daí pretendia trabalhar conhecimentos referentes à formatação espacial do texto, grafia correta das palavras e elaboração de título. Lemos o texto em sala de aula, a fim de valorizar a produção dos alunos e praticar a leitura a partir de um texto já conhecido e de própria autoria. relatei minha dificuldade em trabalhar na sala de informática, que no momento só disponibilizava três computadores funcionando. As professoras Beatriz e Luiza sugeriram que eu fizesse produções curtas e com imagens para que aqueles que visualizassem o jornal sentissem vontade de ler.

Perguntei à professora Beatriz quais eram os objetivos de aprendizagem que ela havia previsto para o trabalho com os alunos. Ela disse que não havia pensado nisso. Complementou esclarecendo que primeiro deixou que os alunos escolhessem a temática que gostariam de trabalhar, e que eles escolheram ‘Teoremas’. O objetivo era que os alunos pudessem mostrar a ela o que eles entenderam daquilo que pesquisaram, para que serviu na vida deles e para que serve na vida das outras pessoas. Disse ainda que na Etapa VI os conteúdos são bem aplicáveis, e que acha importante que os próprios alunos encontrem as aplicações daquele conteúdo. A professora Cecília sugeriu que fosse feita uma seção de ‘Fique Sabendo’, para que aqueles que lessem pudessem entender para que serviam os teoremas estudados naquela etapa.

Após a manifestação da professora Beatriz, alguns professores comentaram que as alunas da Etapa V haviam solicitado uma conversa com um especialista sobre doenças sexualmente transmissíveis. Um dos professores sugeriu chamarmos uma técnica em enfermagem, ex-professora da escola, para conversar com os alunos sobre o tema. Comentamos que os alunos da Etapa V poderiam realizar questionários, gráficos e

uma reportagem sobre a roda de conversa realizada, e que o Jornal Mural poderia contar com uma seção sobre saúde. A professora Cecília se prontificou a construir a produção textual com os alunos. Uma das professoras falou que esse trabalho seria interessante pois aproveitaria a curiosidade dos alunos. A professora Beatriz sugeriu que a palestra fosse realizada na segunda ou terça-feira, pois nos outros dias o número de alunos que iam à aula era menor.

As professoras Carolina, Luiza e Teresa disseram que estavam preparando um trabalho juntas sobre diversidade cultural do Brasil. O tema surgiu a partir dos questionamentos dos alunos das Etapas IV e VI em uma aula de Geografia. Um dos alunos desenhou um mapa do Brasil, e em grupos eles foram colando recortes representando a diversidade culinária, linguística e musical das diversas regiões. As professoras disseram que objetivavam que os alunos pudessem conhecer outras culturas e perceber as diferenças culturais que há em um mesmo país.

O professor Juca propôs fazer o registro das oficinas de música que ministra todas as segundas-feiras para as turmas de EJA da escola. Disse que gostaria de fazer um registro escrito das atividades, mas que não sentia segurança para isso, já que é professor de matemática. Me ofereci para ajudar a elaborar uma notícia junto com os alunos. Ele falou que providenciaria as fotos. Os objetivos do professor Juca com as oficinas de música eram mostrar a importância da música na vida, na saúde e no desenvolvimento intelectual das pessoas.

O diretor, que não é participante desse projeto de intervenção, perguntou se estávamos planejando fazer um jornal com os alunos. Esclareci, para ele, as dúvidas referentes ao jornal mural e perguntei se mais alguém gostaria de acrescentar um trabalho ou novos objetivos de aprendizagem às atividades propostas. Os colegas disseram que não.

Começamos a discutir em que dia montaríamos o Jornal Mural. Combinamos que iríamos montar o Jornal Mural com os alunos no dia 30 de novembro. Me comprometi a conversar com meu aluno, que é construtor, para ele nos ajudar na construção e fixação do Jornal Mural na parede. Combinamos também que não escolheríamos um nome para o jornal, mas que faríamos uma enquete com os alunos para escolher o nome e já adotá-lo na segunda edição.

Perguntei se havia mais alguma dúvida ou sugestão. Não havendo mais nenhuma contribuição, agradei aos colegas pela atenção e colaboração naquela noite, e convidei a todos para compartilhar da merenda pedagógica. Para esse dia, minha mãe preparou frios de diferentes qualidades, e levei suco de pêssego. Na mesa já estavam o bolo de banana que a professora Luiza havia pedido para o merendeiro da escola fazer, e os biscoitos que o professor Juca trouxe. Enquanto comíamos, conversamos sobre como faríamos o Jornal Mural. O diretor disse que havia alguns materiais na escola que poderiam ser aproveitados para fazer a estrutura do Jornal Mural. Também conversamos sobre a confraternização de final de ano da escola.

Após o lanche, pedi aos colegas que realizassem a avaliação e entreguei a folha em branco e o questionário. Após a avaliação, eu, o diretor, as professoras Cecília e Luiza e o professor Juca ficamos conversando sobre outros assuntos e arrumando a sala e os materiais. Nos despedimos, e a professora Luiza e o professor Juca me ajudaram a levar meus materiais para o carro.

A seguir, relato o processo de construção do Jornal Mural, que aconteceu com a colaboração de meu aluno João Rafael e dos professores envolvidos no projeto. Este momento não era um encontro previsto do projeto.

No dia cinco de dezembro nos encontramos para a reunião pedagógica da escola, que estava marcada para as dezenove horas. Cheguei às dezessete horas, junto com meu aluno João Rafael, para construirmos o Mural que seria fixado na parede da escola. Meu aluno, ao saber que pretendíamos fazer essa atividade, fez a base de madeira dias antes. Nesse dia, cortamos os isopores e pregamos o quadro na parede.

Ao chegar, a coordenadora pedagógica Cecília sugeriu que aproveitássemos aquele momento para fazer a finalização do Jornal Mural e a revisão das produções que os alunos haviam realizado, e que depois partíssemos para os assuntos referentes à reunião pedagógica. Eu e meus colegas concordamos. Nos dividimos em dois grupos. Eu, a professora Beatriz, o professor Juca, a professora Cecília e o aluno João Rafael fizemos o acabamento do Jornal Mural, com os materiais que eu havia levado (tnt, borda de tecido chitão, alfinetes). As professoras Teresa, Carolina, Luiza e a professora Ana, que tinha ido para a reunião pedagógica, ficaram com a revisão dos textos que seriam expostos. Fizemos nossas atividades e nos encontramos na biblioteca para a reunião pedagógica.

Pedi licença aos colegas para levar meu aluno em casa. Quando voltei, as professoras estavam varrendo a biblioteca, pois eu não tinha tido tempo de recolher os restos de isopor que haviam ficado no chão. Terminamos de limpar a sala juntos, e partimos para a reunião pedagógica conduzida pela coordenadora pedagógica Cecília.

Na terça-feira seguinte, após os trabalhos estarem corrigidos, solicitei o auxílio dos alunos para montar o Jornal Mural com as produções e fotos das atividades. Os alunos me ajudaram a pregar os trabalhos, me dando sugestões de como dispor as fotos e os títulos no Mural. Os alunos, durante o trabalho, disseram que o Mural ‘estava bonito’ e que era ‘legal mostrar os trabalhos deles para os outros’. Depois que terminamos o trabalho, os alunos voltaram para as suas salas.





Encontro VIII – Dia onze de dezembro de 2015

O oitavo e último encontro do projeto aconteceu no dia onze de dezembro. Devido a questões pessoais, alguns professores não compareceram ao encontro. A professora Luiza justificou sua ausência, pois havia sido convidada para ser banca de trabalho de conclusão em uma Universidade do município. As professoras Carolina e Teresa não justificaram suas ausências. O encontro estava marcado para as dezenove horas. Cheguei às dezoito horas e trinta minutos para organizar os materiais e a mesa da merenda pedagógica. Às dezenove horas chegou a professora Beatriz, seguida pelos professores Juca e Cecília.

Abri as atividades da noite compartilhando o contrato pedagógico, que previa a avaliação dos encontros e a autoavaliação dos participantes do projeto. Falei que o projeto acabava ali, mas que os encontros de formação eram espaços cotidianos em nossa escola, e que poderíamos continuar esse processo de ressignificação desses espaços caso os professores achassem relevante.

O professor Juca falou que achou a dinâmica das reuniões bem interessante, e como coordenador pedagógico de uma outra escola do município, me convidava para falar sobre essa experiência dos espaços de formação e sobre a constituição desse grupo de estudos e trabalho. Eu agradei a oportunidade e me coloquei à disposição para contribuir no que fosse preciso. Continuei minha fala apontando que achava importante

a forma como conseguimos ir além do estudo teórico, fazendo propostas e planejamentos que foram concretizados com o auxílio do grupo.

Propus que fizéssemos nosso processo de avaliação a partir de uma dinâmica, onde cada um anotaria uma qualidade e um defeito observados em si mesmo durante o andamento dos encontros e do projeto. Depois, embaralharíamos os papéis, e cada professor tiraria um, tentando adivinhar quem o havia escrito. Os professores sugeriram que cada um pudesse falar e discutir essas características no grupo, sem o uso do papel. Acordamos que seria assim, e começamos a dinâmica.

O professor Juca começou dizendo que um defeito que ele percebeu nele mesmo foi a impossibilidade de participar dos encontros da forma como gostaria, pois, por possuir uma carga horária de sessenta horas semanais, comparecia à maioria dos encontros cansado. Como qualidade, disse que conseguiu se adaptar bem ao grupo, ajudar nos planejamentos e nas propostas práticas que fazíamos durante os encontros. Disse que, como coordenador de outra escola, tenta sempre se manter ativo como incentivo para que os professores de seu grupo se sintam motivados. Ponderou que esses momentos de troca, onde os professores podem conversar, trocar ideias e trabalhar juntos não é tão comum em outras escolas. Segundo ele, há muita resistência por parte dos próprios professores em se relacionar com os colegas.

Ao cessar a fala do professor Juca, a professora Beatriz citou que o seu defeito e sua qualidade eram a mesma característica, o senso crítico. Ela relatou que quando vê que algo pode dar errado mais adiante, se posiciona no grupo e tenta dar sugestões para que juntos possamos reformular as estratégias. Falou que, ao mesmo tempo, essa crítica em excesso se torna um defeito, pois em vários momentos ela deixou essa característica transparecer. Perguntei a ela se essa era uma característica que ela sentia a necessidade de 'policar'. Ela disse que sim, pois em determinados momentos ela não precisaria ter sido tão crítica. Insisti perguntando se a expressão dessa criticidade não traria avanços para o grupo de trabalho. Ela disse que sim. Que várias vezes sugeriu modificações que resultaram em um trabalho melhor para o nosso grupo.

Depois, foi a minha vez. Falei sobre as minhas características. Disse que achava que um defeito era ter me comunicado pouco entre as reuniões sobre nossas atividades. Que algumas coisas aconteceram durante os encontros que poderiam ter sido amenizadas se eu tivesse procurado as pessoas para conversar. Salientei que, da

perspectiva de quem propõe o projeto, era interessante observar como essas relações de desenvolviam, mas que do ponto de vista das relações interpessoais com alguns colegas isso não foi bom. A professora Beatriz disse que nesses momentos o fato de ter esse olhar crítico a ajuda, pois ela podia perceber que o que gerava descontentamento não partia de mim ou do projeto.

Como qualidade, eu disse que tentei acolher a todas as sugestões e falas dos colegas e seus diferentes papéis no grupo, embora um papel específico fosse difícil de lidar para mim, que é aquele do sujeito que não se posiciona em nenhum momento nas discussões, expressando-se através do silêncio. A professora Beatriz concordou comigo, dizendo que essa atitude causa insegurança, pois nunca sabemos o que as pessoas estão pensando. Disse que, às vezes, nós imaginamos que a pessoa está pensando uma coisa, mas que na verdade não é nada daquilo que imaginamos.

A professora Cecília falou que um defeito foi seu pouco envolvimento, em razão das sessenta horas de trabalho e do mestrado que está cursando. Quanto à qualidade, brincou dizendo que era ela quem trazia o chimarrão. O professor Juca ressaltou a qualidade elencada pela colega, dizendo que o chimarrão auxiliava em nossa socialização e convivência.

Após essas considerações, perguntei aos professores qual a avaliação que eles faziam do projeto, dos encontros, o que poderia ter sido diferente. O professor Juca falou que a maior frustração que ele acreditava que fosse de todos os professores foi a falta de alunos na escola, que não contribuiu para que nossa última ação, o Jornal Mural, tivesse uma boa adesão por parte dos alunos.

A professora Beatriz ressaltou que foram muito poucos dias letivos durante o semestre, por razão das chuvas ou pelo horário antecipado da saída dos alunos, o que dificultou o andamento dos trabalhos. Para ela, o trabalho dos conteúdos em sala de aula, fora do projeto, não rendeu. Embora tenha havido esse contratempo, ela disse que considera que nós chegamos muito longe. O professor Juca disse que chegamos longe porque os professores se doaram bastante para o trabalho, e as ações que conseguimos executar conforme o planejado obtiveram muito sucesso.

Ressaltaram o ‘Aulão sobre a crise’, as palestras sobre inclusão e diversidade, e a palestra sobre DST’s e Aids. Falei que notei que antes eu era mais fechada na minha

turma, e que agora eu já interagira mais com os alunos das outras etapas, que meus alunos interagiam com os professores das outras etapas, e que isso se deu em decorrência das atividades propostas pelo projeto.

Ao final dessas falas, perguntei se mais alguém gostaria de contribuir. A professora Beatriz falou que, pela primeira vez, ela tinha um colega professor de matemática que trabalhava junto com ela nos projetos. O professor Juca disse que a parceria que os professores conseguiram estabelecer era um ponto do projeto a ser ressaltado.

Ao perceber que as contribuições haviam cessado, agradei ao grupo ali presente pelo companheirismo nos seis meses em que o projeto se estendeu. Ao dizer isso, o professor Juca disse que não tinha nada o que questionar sobre o trabalho que eu havia desenvolvido naquele grupo, e brincando disse que ia procurar alguma coisa ruim para colocar na avaliação, mas que na visão dele, de coordenador de outra escola, não havia nenhuma ressalva a ser feita. A professora Beatriz colocou que algumas coisas que aconteceram durante o projeto estavam fora do meu alcance, e que por mais que eu me esmerasse e planejasse, essas coisas não iam mudar.

Após as contribuições, agradei ao professor Juca que, mesmo estando apenas dois dias na escola, sempre se mostrou colaborativo e participativo. Disse que, quando estamos realizando um projeto, às vezes enfrentamos momentos de solidão, mas que pessoas com a atitude dele me davam novo fôlego quando eu desanimava. O professor Juca disse que entendia minha posição, e que se sentia feliz em ajudar, pois gosta que os professores com quem ele trabalha no papel de coordenador pedagógico também sejam participativos.

Depois, agradei à professora Beatriz pela criticidade que ela dispensou ao projeto, e pela delicadeza com que fez isso. Disse que o que ela considera um defeito, eu sempre considerei nela uma virtude, e que desde a entrevista dizia a ela que essa era uma característica fundamental para que nós pudéssemos reavaliar e melhorar os encontros constantemente. Agradei também a professora Cecília que, pela experiência em coordenação pedagógica, sempre me ajudava a trazer o grupo para a discussão e para os encaminhamentos que deveriam ser feitos.

Embora ela não estivesse ali, agradei à professora Luiza pelas discussões fora dos encontros, pelos desabafos, por ter se oferecido tantas vezes para me ajudar a levar para a escola os materiais e a merenda que eu não tinha condições de levar sozinha, por me ajudar a organizar a sala, a servir os colegas, a limpar a mesa. Disse que o apoio dela foi fundamental, pois sempre que me via desanimada vinha conversar sobre as mudanças que observava nos professores, na escola e na atitude positiva dos alunos com relação aos trabalhos, o que, naquele momento, absorvida pelo projeto, eu não conseguia ver.

Agradei também às professoras Carolina e Teresa, que foram parceiras durante todas as atividades do projeto. Após os agradecimentos, convidei os colegas para compartilhar a merenda pedagógica, e lá ficamos por vinte e cinco minutos. Para essa noite, com a ajuda de minha mãe e do meu marido, preparamos frios, torta de frango, torta de Nutella, sorvete de creme e refrigerante.

Após lancharmos, nos reunimos novamente à mesa. Agradei ao grupo pela presença naquela noite, e entreguei a cada um uma caixinha de doces que havia encomendado com uma doceira local. Sabia que a maioria dos colegas gostava de doces, e achei que essa lembrança ia agradá-los.

Expliquei que o processo de avaliação desse encontro seria diferente dos demais. Nesse dia, não tínhamos a folha em branco para registro das aprendizagens construídas, e sim uma tabela onde os professores registrariam sua autoavaliação e a avaliação dos encontros e da mediadora. Neste dia, os colegas realizaram as avaliações sem manifestar dúvidas. O professor Juca pediu que eu desse a ele mais uma ficha de avaliação para que levasse para sua outra escola, dizendo que tinha gostado da forma como eu a havia elaborado.

A professora Beatriz terminou a avaliação, agradeceu, se despediu e foi embora. Os colegas Cecília e Juca terminaram suas avaliações pouco tempo depois, e me ajudaram a arrumar meus materiais e a sala em que estávamos. Me ajudaram a levar os materiais para meu carro. Nos despedimos, agradei mais uma vez e fomos embora.

7. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Esse projeto tinha o objetivo geral de constituir, junto com os professores da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Educação Básica situada no município do Alegrete, um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada com os professores da EJA, que contribuísse para a formação do docente, e que fosse ao encontro de seus desejos e demandas.

Para atender tal objetivo, visando a qualificação da prática pedagógica, contribuindo para efetivar as aprendizagens dos alunos, seria preciso reunir pessoas em torno de uma temática de estudo com desejo de participar, engajadas na proposta, nas discussões e nas tarefas. Era necessário que formassem um grupo, que se unissem por um propósito comum, que depende do investimento pessoal.

Nesse sentido, Pichon-Rivière (1998) esclarece que grupo se caracteriza por uma reunião de pessoas, na mesma hora e local, com um objetivo comum, que é decisivo para a sua constituição. Em um mesmo espaço de trabalho, a escola, por exemplo, no qual o objetivo “parece óbvio”, o consenso em torno dele não é algo fácil de conseguir. Algumas pessoas trabalham nesse espaço com a finalidade de ter estabilidade no emprego, outras pelo salário, e algumas ali estão com a clareza da importância do papel do professor de criar situações que oportunizem a aprendizagem de todos os alunos. Diferentes objetivos que originam diferentes comportamentos e níveis de envolvimento com a tarefa. Por isso, a definição de Pichon-Rivière parece simples de ser realizada, mas não é. Assim como o projeto também não foi.

Quando convidei os colegas, eles haviam manifestaram vontade de participar. Mas desejo é diferente de vontade. A motivação para a tarefa depende do desejo, que é inconsciente (HUERTAS, 2001), e para ser acessado precisa ser adequadamente mobilizado.

No caminho de constituição desse grupo de formação de professores, que extrapolou o espaço temporal dos oito encontros, alguns elementos foram importantes, dos quais destaco a participação dos sujeitos nas discussões, seu engajamento nas tarefas, o contrato pedagógico, a merenda pedagógica. Entretanto, alguns dos elementos que pressuponho terem auxiliado na construção do grupo também o dificultaram, como

os silêncios, o pouco diálogo sobre os latentes, as interferências externas e a inexperiência do mediador.

Madalena Freire (2008, p. 104) acredita que ‘um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades’. Também pressupõe, para a sua construção, heterogeneidade, diferenças, estranhamentos. O grupo dos encontros de formação proposto por este projeto determinava alguns pontos em comum: éramos professores de turmas da Educação de Jovens e Adultos, tínhamos uma trajetória em educação, e parecíamos ter angústias em relação às nossas práticas, aos processos de ensino e de aprendizagem que oferecíamos e que nos era oferecido.

As diferenças deste grupo eram vistas como vantagem, tanto por mim quanto pelos colegas, como mostra a fala do Professor Juca na entrevista realizada por ocasião do diagnóstico: “aqui, a gente trabalha engajado, em grupo, geralmente para planejar nossos eventos, então a gente não se sente tão só”. Parecia haver, desde antes da proposta deste projeto, uma noção de colaboração e coletividade estabelecida no corpo docente da EJA daquela escola, mas que nem sempre era usado em benefício do aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem elaborados pelo grupo, ou para o enfrentamento de nossas dificuldades diante de nossa função na escola.

Para Pichon-Rivière, psiquiatra e psicanalista suíço nacionalizado argentino, os integrantes de um grupo possuem papéis que, embora definidos e funcionais, não são fixos e podem transitar entre seus diferentes sujeitos. São eles o porta-voz, o bode expiatório, o líder e o sabotador.

Além desses, ainda pode haver o coordenador e o observador, que geralmente estabelecem uma posição assimétrica em relação aos outros papéis no grupo. No grupo de formação que buscamos constituir neste projeto, os observadores foram todos, nas suas funções de contratantes a avaliadores da proposta que estava sendo desenvolvida. Ao contrário, o mesmo mediador foi acordado para todos os encontros, o que ao mesmo tempo que demonstra confiança do grupo no professor escolhido, pode apontar para o medo de ser sujeito de sua própria formação. Para Freire, M. (2008, p. 139),

Vida de grupo dá muito medo, porque através do outro constato que sou ‘dono’ do meu saber (e do meu não saber). Sou dono de minha incompetência, e, portanto, RESPONSÁVEL pela minha BUSCA-PROCURA de conhecer, de construir minha competência.

Enquanto coordenadora/mediadora, participava ativamente das discussões, pois também me constituía enquanto sujeito aprendente, participante do projeto, alguém que estava planejando e crescendo junto com os demais do grupo. Minha atitude deveria ser pautada por uma ‘prática testemunhal’ (FREIRE, 1996) que mostrasse aos meus colegas que acreditava que aquela era uma das maneiras possíveis de conduzir um processo que visa a aprendizagem, seja com professores ou com alunos. Ao mesmo tempo em que era importante minha rigorosidade com relação a horários, planejamento, conhecimento do tema a ser discutido, estava disponível para, através das discussões que estabelecíamos, a partir das teorias estudadas, traçar alternativas para melhorar nossas aulas, pensando que este é um fator que contribui na aprendizagem dos alunos. Tentei deixar essa posição clara a todo momento, embora mais tarde tenha percebido que a consciência desse papel por mim e pelos outros professores seria uma construção que necessitava tempo, rotina, participação, envolvimento, dentre outros fatores.

Os encontros começavam antes mesmo do contrato pedagógico, primeira atividade prevista em todos os planejamentos. Eu sempre chegava com antecedência para arrumar a mesa de estudos e da merenda pedagógica, na presença dos colegas mais adiantados, na intenção implícita de buscar colaboradores para aquela tarefa. Minha ideia era a de que, se integrando à rotina, os participantes se sentissem como parte da dinâmica estabelecida, porém não fixa, dos encontros. Sempre contava com a colaboração de um ou outro nessa tarefa, e percebia que nesses momentos esses colegas se sentiam um pouco mais pertencentes à proposta. Contar com essa colaboração, em uma tarefa que aparentemente cabia ao propositor do projeto, era como imprimir, aos poucos, o ritmo do grupo a essa rotina, já que ‘rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constitui meu tempo com o outro’ (FREIRE, M. 2008, p. 117).

Essas ajudas aconteciam de forma descontraída, com os colegas falando que eu era muito detalhista, e que se me deixassem arrumando a mesa sozinha, o encontro não começaria nunca. Com o passar do tempo, outros professores foram se integrando a essas tarefas. O indício mais forte de que um grupo estava nascendo a partir daquelas relações foi quando a professora Luiza me ligou, horas antes de um dos encontros, para me oferecer ajuda para levar os materiais e alimentos que eu havia preparado. Esse gesto parte não só da solidariedade da colega, característica pela qual ela é conhecida na

escola, mas também de sua intenção de contribuir em um processo que também era seu, ao oferecer auxílio para levar os materiais dos “nossos encontros”, conforme as palavras dela.

Ao começar os encontros, a primeira atividade que tínhamos era o contrato pedagógico. Esse momento se mostrou facilitador da constituição do grupo, enquanto acordo mútuo entre mediador e participantes do projeto, que visava a deixar claros os objetivos e os motivos pelos quais aquelas atividades estavam sendo abordadas, o caminho pedagógico a ser percorrido e suas finalidades de aprendizagem. Esse momento, rotina não rotineira dos encontros (FREIRE, 2008), era de grande importância para explicitar ao grupo por que estávamos ali reunidos, buscando por meio da interação alcançar um objetivo antes contratado. Nesses momentos, buscava deixar claro que as atividades seriam significativas para o grupo e para cada um se houvesse a manifestação da concordância ou não das atividades planejadas para aquela noite, bem como a interferência nesse planejamento.

Nos primeiros encontros, havia poucas manifestações contrárias ao que estava colocado no contrato. Aos poucos, foram surgindo manifestações relativas ao horário, à ordem das atividades e a sua forma de execução. Acredito que isso demonstre a apropriação gradual da proposta por alguns integrantes do grupo, bem como o entendimento do viés democrático contido na intenção de planejar em conjunto. Para Schwartz (2013, p. 130), o contrato pedagógico “oportuniza a participação ativa dos sujeitos envolvidos e demonstra que o que se está fazendo ali, mediado pela ação pedagógica, é uma ação grupal, que não pode acontecer sem a participação de todos, que precisam ser ouvidos e valorizados”. Neste sentido, as relações democráticas se constituem como dinâmica de construção de aprendizagem.

Uma das intenções dos espaços constituídos a partir desse projeto era a reformulação de antigas práticas de formação continuada, que não eram mais desejadas por aquele grupo de professores. Segundo manifestou a professora Beatriz em entrevista semiestruturada, os professores buscam formações em que possam “parar, pensar sobre o que a gente quer aprender, pesquisar alguma coisa, ver se realmente tem fundamento, se é aquilo que a gente quer e aí trabalhar em cima disso”. Se as propostas anteriores de formação a que esses professores tinham acesso se centravam no planejamento vertical, aqui a proposta era reinventar esse modelo através da perspectiva dos diferentes

participantes, e construir uma dinâmica a partir do diálogo estabelecido com o grupo e com a capacidade de escuta do mediador. Para tanto, foi necessário “reconhecer a necessidade de dialogar com o grupo sobre o que vai mudar, para que vai mudar, por que vai mudar e como vai mudar” (SCHWARTZ, 2013, p. 131).

Concordo com a professora Beatriz quando ela diz que “não só com alunos, mas no próprio grupo de trabalho, tudo aquilo que parte de uma discussão e faz parte do interesse do grupo apresenta resultados bem mais satisfatórios”. O contrato pedagógico encaminha para o aspecto democrático da construção no grupo, e, em diferentes níveis, contribui para educar pelo exemplo. Ao explicitar o planejamento prévio, oportunizando sua negociação com o grupo, sugerimos a percepção para a importância do planejamento e do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Percebi que a utilização do contrato pedagógico como instrumento de organização de ideias e explicitação do planejamento foi acontecendo ao longo dos encontros, por mim e pelos outros professores. São aprendizagens que foram sendo construídas através da transposição da teoria para a prática, pois, como afirma Freire (1996, p. 34), “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”.

Após o contrato pedagógico, partíamos para o desenvolvimento das tarefas acordadas. Nos primeiros encontros, havia a significativa presença da queixa nas falas dos professores. A cada tópico que era trazido à discussão pelo mediador ou pelos participantes relacionado ao papel do coordenador pedagógico, à motivação dos alunos para voltar aos estudos, à responsabilidade do professor nos processos de ensino e de aprendizagem, discutíamos de quem era a ‘culpa’ pela não aprendizagem, e geralmente concluíamos que era do aluno. Esse foi um hábito trazido dos outros momentos de formação que frequentávamos, exteriores ao projeto, e que em um primeiro momento parecíamos reproduzir.

No primeiro encontro do plano de ação, ouvimos falas como: os alunos “param de estudar porque eles querem”, que para alguns alunos o “horário é compatível, mas a persistência não é tão grande” e que “na região periférica da cidade, não têm essa cultura de sair de casa à noite em busca de um objetivo maior, numa melhora na sua condição”. Em algumas falas os professores diziam que o aluno chegava a ir para a escola, mas que ele não persistia. O aluno se matriculava, ia nas primeiras aulas, e em

seguida evadia. Prova disso é que, na turma da Etapa III, iniciamos o ano letivo com 13 alunos, e terminamos com dois. Pensar porque esses alunos não persistiam, afastados da hipótese preconcebida de que os fatores estão todos relacionados a eles, e trabalhar sobre esses fatores poderia indicar caminhos de melhorias em nossos processos de ensino e de aprendizagem, podendo implicar em mudanças nos índices de evasão dessa escola. E foi o que buscamos fazer.

Para Alicia Fernandez (1992, p. 53), a queixa reúne “um sentimento de frustração com um sentimento de impotência”. Ela percebe que nos sentimos impotentes pela impressão de não estarmos adequadamente instrumentalizados para resolver algumas situações problemáticas. A queixa era percebida neste grupo desde antes de propor o projeto, nas reuniões pedagógicas, formações oferecidas pelo município ou conversas informais na hora da entrada ou no recreio. Era possível que não tivéssemos os instrumentos, ou que a força da queixa fosse mais forte do que nossas tentativas individuais de achar alternativas positivas para nossas práticas.

Fernandez (1998) salienta que, enquanto estamos nos queixando, estamos perdendo o tempo de traçar alternativas para uma possível solução das problemáticas que dificultam nosso processo de trabalho, pois “a queixa cumpre uma função lubrificante na máquina inibitória do pensamento” (1998, p. 244). Para interromper esse ciclo, é necessário ter a consciência de que estamos nessa situação, no papel de queixosos. A partir da consciência da queixa e do espaço que ela ocupa, é possível sair desse estado e direcionar os pensamentos para a identificação dos problemas e busca de alternativas para eles. Nesse sentido, os encontros visavam a essa percepção por parte de seus participantes, tirando o foco da queixa e das culpas pela busca de metodologias traçadas pelo grupo capazes de intervir nesses problemas.

A interação, a discussão, as intervenções no grupo poderiam trazer alternativas, desde que esse objetivo estivesse claro para todos, ou para alguns de nós. Para Alicia Fernandez (1998, p. 245), as professoras “ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam”. Acredito que conseguimos avançar nesse aspecto, o que pode ser constatado através de propostas práticas que

planejamos e executamos a partir dos pressupostos teóricos que estudados nos encontros. Exemplos dessas propostas são o ‘Aulão’ e o ‘Jornal Mural’.

Entretanto, percebo que a passagem da queixa para a busca de alternativas não se dê naturalmente, pois é necessário que as pessoas saiam de uma impressão de estado de impotência, através da consciência das faltas e/ou ignorâncias, que fazem com que tenhamos esse sentimento, para a busca do conhecimento necessário.

A partir daí, acredito que seja possível encontrar alternativas para o que está fora de mim, para o contexto ao qual pertença. Esse processo não se dá de forma linear, e é um contínuo caminho de reflexão e crítica, facilitado pela interação. Assim como acontece com o conhecimento em uma perspectiva construtivista, aquilo que sujeito sabe “precisa ser destruído, desorganizado ou desconstruído para que novos conhecimentos possam se constituir” (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 193). A queixa é porto seguro, porque enquanto a exerço não sinto necessidade de outra ação.

O grupo foi se transformando, ao longo dos encontros, de um espaço de queixa para um lugar de construção de alternativas a partir do estudo teórico de temas indicados pelos sujeitos, como demonstra a fala do professor Juca: “Nossos encontros têm nos revigorado para desempenhar nossas funções docentes”. Minha expectativa era que pudéssemos nos centrar nas aprendizagens que construiríamos juntos, pois considerava que a adesão inicial dos colegas era uma adesão definitiva, uma vontade. Não percebi que ainda não havia um grupo de formação constituído, pois se houvesse, essa intervenção já estaria cumprida.

Como em todo grupo, a constituição desse foi acontecendo aos poucos, na constância da ‘rotina’ (FREIRE, M., 2008) e a cada encontro emergiam sinais de que estávamos avançando no processo de planejamento coletivo, de colaboração mútua, como mostra a fala do professor Juca: “Pode-se perceber que os encontros têm trazido bons resultados, porque é neles que podemos contar com o apoio do grupo em proporcionar um planejamento que satisfaça os anseios do educando. A fala do professor pode nos indicar como os encontros contribuíam no planejamento, que poderia resultar em aprendizagens para os alunos, e também no acolhimento dos professores, que se sentiam menos solitários em suas ações na escola. No mesmo sentido, a professora Luiza expressa que “a cada encontro há uma evolução quanto ao

planejamento em grupo. Vejo que há interação e integração da maioria, e que aos poucos está se aplicando na prática o que debatemos na teoria nos encontros”.

Para Hernández (1998, p. 7), “alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária”. Ao incorporar a prática do planejamento como atividade dos encontros, estávamos aplicando na prática aquilo que estudávamos, buscando conferir efetividade às nossas aprendizagens. Não bastava aprender como planejar de forma adequada, era necessário que esses novos conhecimentos refletissem nas relações de aprendizagem que estabelecíamos com nossos alunos.

O uso das expressões pelo grupo como contrato pedagógico no lugar de combinados, merenda pedagógica e não lanche, encontros no lugar de reunião me parecem evidências de que alguns integrantes estavam ressignificando ideias e concepções implícitas a essas expressões. Nos recreios ou momentos comuns em dias de aula, os colegas perguntavam o que haveria na merenda pedagógica naquela semana. Em tom de brincadeira, perguntavam se eu já havia preparado o contrato pedagógico, e diziam que se a merenda não estivesse boa, reclamariam na avaliação. Tais falas parecem encaminhar para a percepção, pelos professores, da concepção em que ensino e aprendizagem são vistos como dois processos distintos, que precisam dialogar (WEISZ, 2000); que o papel do professor é o de criar condições para oportunizar que o aluno aprenda (FREIRE, 1996; DEMO, 2008) e que ambos, alunos e professores, precisam ter papel ativo nos dois processos.

A merenda pedagógica era um momento descontraído de nossos encontros, e gradualmente fomos percebendo o seu papel para a formação de nosso vínculo. Os assuntos tratados foram se modificando, mudando a pauta da queixa para a projeção de como seriam as atividades que planejávamos anteriormente, como os alunos reagiriam, qual era a melhor forma de organizar as tarefas com as quais cada um havia se comprometido, de que forma poderíamos ajudar uns aos outros. Ao refletir criticamente sobre o papel da merenda pedagógica, elaborada nos mínimos detalhes, para a constituição de um grupo, eu encontrei Madalena Freire (2008), que afirma que a comida é um dos instrumentos que faz com que um grupo fortaleça seu vínculo, compartilhe conversas mais pessoais, que nem sempre estão relacionadas ao trabalho, e

por isso mesmo nos aproxima como seres humanos. Para ela (FREIRE, M. 2008, p. 105), “é comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados e socializados, pois, comer junto, também é uma forma de conhecer ao outro e a si mesmo”.

Minha relação com a merenda pedagógica começou desconfiada, pois não entendia como produzir os alimentos, arrumar com esmero a mesa, servir a torta, o doce ou o suco poderiam contribuir para a constituição do grupo. Por mais que lesse sobre o assunto e ouvisse as justificativas da minha orientadora, aquilo tudo me parecia mais trabalho extra do que investimento. Ao ir vivenciando com meus colegas esses momentos, fui dando importância àquela comunhão, na qual de alguma forma eu me doava aos colegas, e alguns deles, com o passar do tempo, também foram se doando, trazendo alimentos que eles mesmos haviam preparado para as formações. Este não foi um combinado entre nós. Os colegas começaram a trazer os pratos com bolos e bolachinhas sem eu nem saber que o fariam. Acredito, assim como Madalena Freire, que esse era um gesto de generosidade, já que “a comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, pois permite a vivência de um ritual de ofertas” (FREIRE, M. 2008, p. 105).

A professora Luiza, ao dizer: “tivemos um ótimo momento de estudos e troca de ideias, gostei da temática e como foi abordada. O momento da merenda pedagógica sempre é maravilhoso também”, expressa sua satisfação em participar dos encontros, destacando a merenda pedagógica como mais que o ato de comer, e sim como um momento de partilha. Mais tarde, na avaliação dos encontros de formação, essa mesma professora escreveu no item ‘que ruim que’: ‘Não teremos mais os lanches da mediadora’. Após comermos, reunidos em torno da mesa e conversando sobre os mais diferentes temas, profissionais e pessoais, sempre contava com a ajuda de alguns colegas para organizar a sala, os alimentos, levar tudo até o carro. Esses ‘ajudantes’ eram sempre os mesmos, em um encontro uns, em outro encontro outros, mas esses que eu observava que estavam mais engajados nas discussões e nas atividades.

Percebo que o engajamento dos professores às propostas que o grupo constrói estão relacionadas à melhoria dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, é fundamental que haja uma mudança na maneira como os professores encaram esses processos, e por consequência, dos meios que utilizam para executá-los.

Conforme afirma Rosa (2003, p. 27), “diferente de outros campos de atuação profissional, especialmente os de natureza técnica, nenhuma transformação substantiva em educação prescinde do envolvimento pessoal dos educadores”. Para tanto, é necessário estar aberto e disposto a mudar, em um envolvimento consciente e comprometido. Quando o professor assume seu papel no processo de mudança da prática em busca da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, traz também a consciência de sua importância nesse processo, tornando esse um movimento de valorização do corpo docente da escola.

Se alguns professores resistem à mudança porque esta parece dar muito trabalho, não estão atentando para o fato de que lutar contra a mudança é um recurso igualmente dispendioso. Entretanto, são trabalhos com produtos diferentes. Para Rosa (2003, p. 30), “o trabalho que toda mudança desencadeia se traduz numa espécie de angústia que provém da pressão de mover-se”. No entanto, “a resistência que se observa é menos à mudança propriamente dita, e muito mais à ameaça de sofrimento que o processo de revisão acarreta”. No decorrer do projeto, pude vivenciar os dois tipos de sofrimento: o da mudança, que gerava trabalho, embates, mas também resultava em aprendizagem, e o da resistência à mudança, que não excluiu os participantes das aprendizagens ali construídas, mas trouxe um incômodo quase palpável que se dissipou só após o término dos encontros.

Porém, Fernandez (1998, p.243) contribuiu para o esclarecimento desses sentimentos, afirmando que “o ensino e a aprendizagem não tem nada a ver com conservar as coisas iguais a si mesmas, mas com processo construtivo e de transformação. Nesse sentido, penso que a mudança é, de fato, uma porta que se abre por dentro (autor desconhecido), e que o medo do novo é inerente ao ser humano. Porém, como afirma Freire (2000), medo todos temos, o importante é não permitir que ele nos paralise.

Os encontros vinham acontecendo com a participação ativa da maioria dos colegas, mas alguns fatores estavam dificultando nossa transição de reunião de pessoas, para um grupo. Essas questões estavam centradas basicamente no tempo de duração dos encontros, que alguns participantes acreditavam que estava se alongando demais para uma sexta-feira, e que foi um dos fatores que acredito que tenham agravado a não participação dos pouco falantes.

As reuniões pedagógicas realizadas pela escola deveriam durar das 18h45min às 22h45min, pois são consideradas dia letivo, com quatro horas de duração. Entretanto, implicitamente foi criada a cultura de que elas terminavam, geralmente, antes desse tempo. Sabendo que as reuniões pedagógicas costumavam ter horário máximo até às 21h, e que para conquistar a adesão de todos eu deveria inicialmente flexibilizar o horário, combinamos que os nossos encontros durariam uma hora e meia.

A ideia de flexibilizar o horário se deu porque havia certa resistência a algumas das formações que costumávamos frequentar. Todos os professores convidados aceitaram participar do projeto proposto, mas o que efetivamente aconteceria nele não era completamente conhecido. Pensei que, ao combinar com os professores uma duração mais reduzida, poderia ir conquistando a permanência dos integrantes nesse grupo a partir da atribuição de significado às atividades propostas.

Todavia, as conversas paralelas sobre assuntos que não estavam relacionados aos encontros, conforme citados na descrição dos mesmos, bem como interferências externas, acabaram prolongando algumas noites de trabalho, o que causou esse desconforto por parte de alguns colegas. A professora Carolina escreveu em uma das avaliações que “as reuniões não deveriam se prolongar muito na sexta-feira”, e a professora Beatriz disse que em determinado momento já não prestava mais atenção, em razão do “tempo um pouco longo do encontro”. Cabe salientar que o encontro mais longo do projeto até as primeiras manifestações sobre o horário foi de uma hora e cinquenta e seis minutos.

Por considerar a avaliação elemento fundamental para a qualificação dos encontros, levei para discussão essas reflexões de alguns participantes para o grupo, a fim de encontrarmos a melhor solução para o fato de estarmos alongando as reuniões por desviar dos temas de discussão acordados pelo grupo. Fiz isso porque concordo com Grossi (2015) que afirma que “diante do explícito é possível dialogar, pois o diálogo encaminha para conscientização do problema existente e para a busca de alternativas de solução”, ideia que perpassa toda a sala de aula, enquanto grupo, bem como grupos para formação continuada.

Ao oportunizar essa discussão, alguns participantes disseram que as horas do dia de reuniões deveriam ser cumpridas em sua integralidade, o que gerou um descontentamento entre as diferentes opiniões. Esclareci que o planejamento dos

encontros poderia ser executado em uma hora e meia, mas que a interrupção de pessoas exteriores ao projeto estava tirando a concentração de alguns participantes, o que gerava outras conversas paralelas às temáticas propostas pelo encontro que alongavam o tempo anteriormente combinado.

Minha posição era a de manter o combinado inicialmente firmado, de que cada encontro duraria cerca de uma hora e meia. Ao mesmo tempo, as observações sobre a duração dos encontros me davam indícios de que algo deveria ser reformulado, repensado, a partir das informações recolhidas nas avaliações e na discussão do grupo. Os encontros não deveriam ser uma obrigação, e sim um momento de construir aprendizagens, de discutir alternativas para nossas dificuldades, de expor nossas angústias, de ir ao encontro das demandas que o próprio grupo havia sinalizado. Independente das posições expostas pelos colegas, as falas em relação ao horário indicavam que alguns participantes não estavam aproveitando o que fazíamos nos encontros, pois a preocupação com o horário era maior do que com as aprendizagens que poderiam ser elaboradas, ou que o medo de mudar era maior que o desejo de aprender.

O silêncio constante de alguns participantes também me mostrava que algo precisava ser feito, reformulado. Costumo, enquanto aluna, ser mais reservada e compreendo que o silêncio não é falta de comprometimento ou interesse. Ao mesmo tempo, o silêncio constante, permanente, rotineiro, estava me causando um incômodo pedagógico, como se ele estivesse dificultando as relações que estávamos buscando construir. Em algum momento, isso também passou a incomodar alguns participantes, que comentavam comigo e nas avaliações que a falta de participação de alguns colegas era prejudicial para o grupo, mas mais ainda para o sujeito que cala. Na avaliação do projeto, a professora Beatriz fez a seguinte observação no item 'Que tal se': "Todos os participantes expressassem suas opiniões e se engajassem no trabalho". Pude perceber que essa não era uma preocupação apenas minha, e que havia outros integrantes que percebiam que o silêncio estava se tornando um inibidor da aprendizagem.

Ao perceber, a partir da análise das avaliações e da observação das ações e reações dos sujeitos do grupo, que nossas atividades estavam sendo prejudicadas por uma falha em nossa comunicação, convidei os colegas para participar de um encontro de retomada, de reflexão, de replanejamento, que foi o quinto encontro. Uma das

primeiras atividades daquela noite foi a leitura de um excerto de Madalena Freire (2008, p. 158), que afirmava

É no grupo, sob a coordenação de um educador e na interação com o igual, que se aprende a pensar e a construir conhecimento.

Aprender a pensar e a construir conhecimento envolve exercício permanente, disciplinado de falar, escutar, observar, ler, escrever, estudar e agir (tanto individualmente quanto em grupo).

Pensamos sempre com o outro (em acordo ou desacordo) e para o outro. Todo pensamento demanda comunicação. Pensamos para nos comunicar. Porque nos comunicamos (interagimos) pensamos. Pensamos para comunicar ao outro, ao grupo. A espiral não tem fim.

Meu objetivo principal era pensar coletivamente o que é um grupo, como nos constituímos como parte dele, se estávamos conseguindo ter essa percepção sobre nós mesmos, bem como trazer à tona questões que estavam nos descontentando. Ao serem questionados sobre o que era um grupo, em um primeiro momento, os professores pareceram hesitar em dar uma resposta. Disseram que grupo era uma reunião de pessoas.

Acredito, assim como Freire, M. e Pichon-Rivière, que para uma reunião de pessoas passar a ser um grupo é necessário que compartilhem um objetivo, uma tarefa em que estejam empenhados em executá-la. Talvez o grupo ainda não tivesse se apropriado desse pensamento naquele momento, e por isso esse encontro foi necessário: para parar, pensar e replanejar o que estávamos fazendo, na tentativa de significarmos o que estávamos fazendo.

Esse encontro serviu principalmente para que repensássemos porque estávamos ali e propiciar um espaço que esclarecesse as dúvidas, oportunizou a fala dos descontentamentos, dos desacertos, como expressou a professora Cecília em sua avaliação: “O grupo ainda se mostra resistente, e este momento foi imprescindível para dar um toque no pessoal, mas percebo que é difícil envolver a todos os professores”.

Havia um sem número de avanços e aspectos positivos conquistados até ali, tais como o trabalho interdisciplinar que estávamos realizando, os projetos construídos coletivamente, o envolvimento dos alunos a partir das propostas diferenciadas sugeridas pelos professores. Mas alguns detalhes estavam se tornando negativamente significativos no desenvolvimento das tarefas propostas e acordadas pelo grupo, e

principalmente na fluência da comunicação que estávamos tendo dentro e fora dos encontros de formação.

Na avaliação final, a professora Cecília escreveu que um aspecto negativo a ser apontado era a “participação e envolvimento dos colegas nos encontros e nas atividades propostas”. Concordo com a afirmação dessa professora, embora tenha percebido o pouco envolvimento de alguns colegas nas discussões e atividades práticas propostas, e não de todos. O pouco envolvimento a que eu me refiro diz respeito a pouca integração nas discussões, ao fazer de conta que está realizando os trabalhos com os alunos, à pouca disposição para o trabalho em grupo, e que tiveram reflexos diretos no desenvolvimento das tarefas que eram construídas no grupo. Ao calarem, esses participantes não eram sujeitos imbricados nos planejamentos que ali aconteciam, e sem estar relacionado a esse momento, também pareciam não ter razões para se envolver em sua execução.

Segundo Pichon-Rivière (1998), um grupo possui o depositado, o depositário e o depositante. O depositado é a atitude ou sentimento que alguns integrantes, os depositantes, não querem para si, e acabam transferindo para um depositário, integrante do grupo que aceita ou não esse papel. Medo, agressividade, doença e silêncio são depositados apontados por Freire, M. (2008, p. 99) como presentes na dinâmica dos grupos. Quando alguém no grupo aceita esse papel, “de certa forma libera os outros de tal vivência, pois pegou-a para si, assumindo como seus, aspectos que dizem respeito a todos do grupo, pois foram produzidos nas relações nas quais todos estão implicados”.

Para Freire, M. (2008), projetamos nos outros aquilo que não queremos para nós. O silêncio dos colegas que calaram durante os encontros se tornou tão perceptível que foi tema de comentários por alguns dos participantes, mas não parecia afetar aqueles que silenciaram. Os representantes do silêncio (FREIRE, M. 2008) incentivavam a fala dos outros integrantes, pois esses não estavam autorizados a se ocultarem pela atitude dos que silenciaram. “Aqueles que calam representam essa parte nossa que desejaria calar, mas não pode” (FREIRE, M. 2008, p. 102).

Um fato que me chamou atenção durante os encontros, e que me faz refletir sobre até que ponto um integrante silencioso não está integrado nas ações de um grupo, aconteceu durante uma das reuniões pedagógicas da escola, em que estávamos analisando alguns trabalhos dos alunos para anexar no Jornal Mural. Um professor, que

não fazia parte do projeto, entrou na sala onde estávamos efetuando a tarefa. Uma das professoras, que aqui me refiro como silenciosa, falou a esse professor com um sorriso no rosto: “Vem ver o trabalho que nós estamos fazendo, professor!”. Ela me pareceu orgulhosa do que estava sendo realizado, e ao assumir o trabalho como nosso, se integrava de forma discursivamente atuante naquele grupo. Esse é um episódio que me intriga, me mostrando o quão complexas podem ser as relações estabelecidas entre os integrantes de um grupo, e que nossas conclusões não podem ser tão óbvias quanto aquilo que acreditamos estar vendo.

Embora a professora silenciosa não costumasse falar nos encontros, neste breve momento ela expressou, na forma de orgulho pela tarefa, que se importava com o que estava sendo realizado nos encontros. Antes desse fato, eu reduzia os falantes a participativos e os silenciosos a pouco participativos, interpretando que quanto mais o professor falasse, mais colaborativo seria. Entretanto, nem sempre aquilo que é dito é proveitoso para o trabalho que se pretende desenvolver. A partir desse fato comecei a perceber o que está além da palavra, e tentei, aos poucos, desfazer os preconceitos que já havia estabelecido sobre determinadas atitudes.

Para Giffoni (1989), é esperado que haja momentos de conflito, desconfianças, medo em um grupo. Para que o grupo não fique paralisado e consiga superar essa fase, é necessário que os implícitos observados pelo coordenador sejam expostos ao grupo, a fim de serem trabalhados. Os implícitos, conforme a autora, se referem ao nível das resistências e dificuldades que aquele grupo enfrenta. Para Freire, M. (2008), o coordenador tem papel fundamental na escuta dos silêncios, para que haja o enfrentamento dos motivos pelos quais o silencioso se omite.

Ao longo do projeto várias situações me provocaram a refletir criticamente sobre o que havia “por trás”, ou seja, o que estava implícito naquela ação ou em um fato. A polêmica sobre a duração dos encontros foi a que me fez buscar mais leituras para procurar entender o que continham. Assim me deparei com o conceito de “latente”, que segundo Pichon-Rivière (1998), se refere àquilo que o grupo não revela completamente, aos medos e ansiedades que podem levar à resistência às tarefas. Com base nisso, percebo que as relações interpessoais podem ser afetadas no caso de não enfrentamento adequado da resistência.

Parece-me que, como mediadora do grupo, me faltou maturidade para explorar essa questão com clareza, pois acreditava que prejudicaria meu relacionamento com os colegas caso abordasse essa questão de forma franca. Supus, de forma talvez equivocada, que alguns colegas poderiam ficar ofendidos com minha proposta de discussão explícita. Embora tenha buscado alternativas no grupo para essa questão, minhas tentativas foram tímidas e não resultaram em uma resolução satisfatória. Meu medo de ter uma relação afetada em razão do diálogo franco acabou se concretizando justamente pelo contrário: pelo medo de enfrentar aquela tarefa.

Fui buscar apoio com Paulo Freire (2000) que afirma que mesmo quando o perigo que o gera seja fictício, não se deve negar a sua existência, pois ele é concreto. “A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (p. 39). Ele sugere que, frente ao medo, de qualquer tipo, é necessário que se reflita, objetivamente, sobre os motivos que provocam esse sentimento. A seguir, se existirem de fato razões, planejar como viabilizar soluções para enfrentar o medo de forma produtiva. Com essa contribuição, busquei apoio no grupo para enfrentar o medo que aquele grupo me dava. Propus a discussão sobre as questões que me amedrontavam. Mas essas discussões pareciam ser paliativas, superficiais, porque elas só traziam resultados para aquele encontro. No encontro posterior, tínhamos os mesmos desafios que me faziam paralisar. Dessa forma, considero que, dessa vez, minha estratégia não foi bem-sucedida, embora, por outro lado, precise considerar que mesmo com medo os encontros continuaram, não ficando paralisada.

Madalena Freire (2008, p. 100), contribuiu nesse processo, ao afirmar que ‘cada participante constrói, na parceria com o outro, seu jeito de viver no grupo’. Minha expectativa para os professores mais quietos, antes de começar os encontros, era que eles encontrassem um espaço onde sentissem vontade e pudessem falar sem medos, e que fossem ouvidos com atenção e acolhimento. O que eu não entendia naquele momento é que “cada ser humano traz consigo as influências de seus grupos internos” (FREIRE, M. 2008, p. 98), e assim sendo, age como sabe e como pode, em diferentes situações. A aprendizagem de conviver com a diferença subjetiva dos meus colegas também foi uma aprendizagem que tive oportunidade de reconstruir.

Talvez, inconscientemente, eu e os outros integrantes do grupo tenhamos assumido o papel de ratificar a posição daquele que calou por todos os encontros. Para Freire, M (2008, p. 100)

Através do mecanismo de projeção nos livramos de aspectos nossos que nos desagradam, pois não admitimos que também fazem parte de nós. Se estivermos com medo, em lugar de admitir, reconhecermos nosso medo, dizemos: “Tu me dá medo” ou “Tua proposta é atemorizante”. Caso esta afirmação coincida (se encontre) com um sujeito a quem sempre é dado esse papel (atemorizante), nosso mecanismo projetivo se verá inteiramente satisfeito.

Mesmo explorando a possibilidade de ter contribuído inconscientemente para esse posicionamento, em todos os momentos me sentia desconfortável. Desconfortável pelo projeto, desconfortável por não estar sabendo, como mediadora, administrar aquele comportamento, e pelo professor que ‘optou’ por calar, pois essa atitude já estava consolidando um estereótipo que vinha de antes do projeto e poderia se intensificar após seu término. Concordo com Freire, M. (2008) sobre o cuidado que o coordenador deve ter com esses sujeitos, que ao mesmo tempo que não podem ser obrigados a falar, também não podem ser marginalizados por terem esse comportamento. “É necessário um exercício apurado de observação e leitura sobre o que os silenciosos falam... para poder possibilitar, assim, a ruptura do papel de ‘ocultamento’, de omissão” (2008, p. 102).

Também senti, em alguns momentos, que não estava apropriada da situação de ser a coordenadora desse grupo e de ter que atuar como tal. Comecei a carreira muito jovem, os colegas são mais antigos na Educação de Jovens e Adultos, me sentia como se estivesse “ousando” exercer um papel que não era meu por direito. Desde antes de propor o projeto sabia que algo deveria ser feito para que os professores pudessem trabalhar instrumentalizados das questões que tangem a aprendizagem. Suspeitava que seria, pessoalmente, um desafio. Mas não contava que esse desafio fosse grande a ponto de, em alguns momentos, me imobilizar.

Ao avaliar o desempenho da mediadora nos encontros, a professora Beatriz observou que seria bom “se não houvesse a necessidade de uma mediadora para o trabalho acontecer”. Entendo essa observação de forma construtiva, um incentivo de autonomia e maturidade para o grupo. Na percepção da professora, não é necessário que

os professores tenham alguém que lhes lembre o que necessitam fazer, qual o seu papel enquanto agentes de produção de conhecimento. É necessário que os professores compreendam sua importância e trabalhem para oferecer a melhor aula possível.

Se pensarmos o professor como um agente de aprendizagem a partir da perspectiva da teoria dos grupos, a avaliação realizada pela professora direciona para a percepção de que a presença do coordenador no grupo não seria importante, pois este poderia ser autogestionável. Entretanto, enquanto espaço participativo de aprendizagem, percebo a necessidade de que o grupo tenha alguém para conduzir as discussões para o objetivo proposto, “de maneira direcionada e de forma planejada, provocando e possibilitando a aprendizagem” (FREIRE, 2008, p. 115).

Madalena Freire (1989) afirma que um grupo, enquanto está se estruturando, não pode revezar os coordenadores, nem prescindir dele. Grupo, para assim ser chamado, precisa de uma coordenação fixa, pois se não for assim, não há grupo. “Um grupo, para existir, exige como ingrediente básico uma autoridade que assuma a coordenação das autoridades de cada um” (FREIRE, 1989, p. 1). A autoridade, neste caso, se refere à autoria, e o coordenador será aquele que sistematizará as diferentes autoridades do grupo para que todos sejam coautores do processo que estão vivenciando. Embora com experiência, enquanto professora, em coordenação de sala de aula, coordenar um grupo de professores era uma experiência diferente que nunca havia vivenciado, e que me trouxe medos e desafios que precisavam ser transpostos.

Nos primeiros encontros, tinha medo que minha autoridade enquanto coordenadora do grupo se confundisse com autoritarismo. Por isso, quando os colegas desviavam a discussão para assuntos que não estavam relacionados com o que estávamos tratando naquele momento, não conseguia me posicionar, retomando o tema proposto para o encontro. Pensava que não seria democrático. Essa omissão parece ter contribuído na dispersão do grupo em vários momentos. Isso gerou uma impressão negativa por parte de alguns professores, como demonstra a fala da professora Beatriz, ao dizer que “em alguns encontros houve muita dispersão por parte do grupo, o que acabava tirando o foco do objetivo principal”. Com o passar dos encontros, fui mudando minha forma de agir, não sem esforço, retomando o foco, para que pudéssemos retornar para as discussões e planejamentos que estávamos fazendo ali.

Essa mudança não foi fácil, pois minha intenção sempre foi a de respeitar as individualidades de cada um, mas foi necessária, quando percebi que a forma como estava agindo não tinha a ver com respeitar individualidades, e sim ser permissiva e deixar o grupo sem uma coordenação presente e posicionada.

Embora haja um coordenador, que nesta intervenção chamamos de mediador, a intenção não era de que ele sozinho provocasse a mudança. A mudança começaria a acontecer a partir da atuação dos diferentes sujeitos, o que demandava ação individual. “O medo de mudar provoca entraves emocionais à aprendizagem e à comunicação” (AFONSO et al., 2009, p. 710). Entretanto, como afirma Madalena Freire, (1998) encontro minha coragem quando assumo meus medos, ou seja, é a partir da conscientização e da superação do medo que a aprendizagem pode se reconstruir, contribuindo para que o grupo fique mais integrado e focado nas tarefas que pretende desenvolver.

Na tentativa de enfrentarmos os desafios do cotidiano de nossa prática, a reflexão sobre alguns temas foi necessária. Motivação foi um dos tópicos que emergiu nas discussões durante as etapas do projeto. Desde as entrevistas semiestruturadas, até a realização dos encontros, as discussões se centravam na motivação que o aluno tinha ou não tinha para aprender, as motivações do professor e suas influências na aprendizagem dos alunos, o que ou quem promovia a motivação dos alunos.

Inicialmente, a partir das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, percebi que os professores pensavam que a motivação era algo que o sujeito poderia não ter, ignorando que não existe falta de motivação, e sim que, algumas vezes o aluno está motivado para algo diferente do que o professor deseja. “Os motivos para desencadear uma aprendizagem podem ser extrínsecos ou intrínsecos, sendo comum que ocorra uma mistura de ambos, uma complementaridade” (SCHWARTZ, 2014). Atribuía a não aprendizagem ao que denominavam falta de motivação e interesse dos alunos, o que justificava ausência de necessidade de mudança nas práticas docentes, que eram sem planejamento ou objetivos definidos detalhadamente.

Em entrevista, realizada antes dos encontros de formação por ocasião do diagnóstico, alguns professores manifestaram percepções que implicitamente pareciam se referir ao fenômeno motivacional. A professora Carolina falou que “o que diferencia as pessoas que persistem nos estudos das que não persistem é a força de vontade”. A

professora Luiza indicou que os alunos “acabam parando pelo caminho, porque (o estudo) ainda não fez falta” e a professora Beatriz manifestou pensar que “o principal motivo da evasão é a falta de objetivo, porque tu tens que ter um objetivo muito forte para trabalhar manhã, tarde e vir pra escola à noite, principalmente quando tu vive num meio cultural onde as pessoas não costumam fazer isso”.

Depoimentos como estes me direcionam para a impressão de que os alunos da EJA não têm um posicionamento crítico diante de seu próprio processo de aprendizagem, ou mesmo sobre as aulas de que participam, o que pode não conferir com a realidade. Para Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 88), “o educador ingênuo recusa ver no educando analfabeto adulto um sabedor”. Pelas falas de alguns desses professores, é possível também perceber que existe um equívoco sobre o conceito de motivação, bem como quais as influências de professores, alunos e ambiente nesse contexto.

Nesse sentido, devemos refletir sobre como mobilizar as motivações adequadas para aprender. Segundo Schwartz (2014, p. 16), motivação se refere “às razões pessoais que consciente ou inconscientemente orientam as atividades das pessoas em direção à alguma meta”. Acredito que os professores, ao dizerem que alguns de seus alunos não têm motivação, queriam se referir à falta de motivação adequada para focar seus esforços em sua aprendizagem. Um desafio, neste grupo, era refletir sobre o papel do professor para influenciar positivamente na motivação do aluno e que isso está diretamente ligado às práticas que escolhe em seu fazer pedagógico.

No tocante aos espaços formais de ensino como a escola, é necessário investigar os motivos iniciais que impulsionam o sujeito para aquele local. Por exemplo, o que mobiliza um adolescente para ir à escola é estar junto de seu grupo de amigos, um adulto pode frequentar as aulas para tirar a carteira de habilitação ou apresentar um melhor histórico escolar para seus empregadores. Independente de qual, cada um traz consigo um motivo inicial que faz com que se direcionem à escola. Chegando lá, é papel do professor seduzir o aluno para querer mais, o que está relacionado com a forma como o professor organiza sua aula. Assim como Schwartz, (2014, p. 53), acredito que “para que o sujeito se envolva produtivamente nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário despertar a intenção de aprender, fazer com que ele perceba a necessidade e o significado do conhecimento, e que essa intenção seja mais forte que outras”.

Inicialmente, a influência do professor na manutenção da motivação inicial do aluno não era um tema explorado com criticidade no grupo. Quando falávamos sobre porque nós não sentíamos que o aluno estava motivado, as discussões se centravam na procura por culpados e na autodefesa através da busca de elementos externos à escola. Não havia a reflexão sobre como nossos padrões de atuação podem influenciar na permanência do aluno na escola, com o objetivo de aprender, ‘persistindo’ mesmo em noites de temperaturas negativas.

O que fazer, então, se sabemos que alguns desses alunos não chegarão à escola com as motivações adequadas? Pensando nisso, algumas das discussões dos encontros foram pautadas pelas temáticas planejamento e trabalho com projetos. Parece que um dos papéis do professor da EJA no Brasil está em transformar motivação inicial em motivação adequada, através dos processos de trabalho inerentes à docência, às suas estratégias de atuação. Para Schwartz (2014, p. 52) “a maneira como o professor planeja as aulas, as desenvolve, refletindo antes, durante e depois da ação, observando o imprevisto, o inusitado, pode contribuir para a criação (ou não) de um clima motivacional propício para a aprendizagem”.

Com o passar dos encontros, fomos conhecendo mais sobre os temas planejamento e trabalho com projetos, na intenção de aprender mais para aprimorar nossas práticas, o que envolvia planejamento estruturado e intencional relativo aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como à manutenção da motivação inicial do aluno pelo professor, a partir de aulas atrativas, com objetivos claros, que vão ao encontro do conhecimento prévio dos alunos, oportunizando que estabeleçam relações entre o conhecimento já elaborado e a nova informação.

As manifestações sobre o que pensávamos sobre as motivações dos alunos foram se transformando a partir das novas práticas que buscávamos incluir em nosso cotidiano. O professor Juca falou, em um dos encontros, que “nossa maior dificuldade na noite é o entusiasmo dos alunos, por isso é muito importante valorizar os diferentes níveis de saber dos alunos”. A professora Luiza disse que para que os alunos persistam, “é preciso ter um objetivo e pessoas que os motivem”.

Participar de uma formação continuada que levasse em consideração as demandas de trabalho dos professores era um desejo desse grupo de trabalho. Nas entrevistas, a totalidade dos professores sugeriu que nossos encontros incluíssem as

questões da prática docente. No começo, interpretei esse pedido como o estudo teórico das questões cotidianas dos professores, como conflitos interpessoais, adequação do currículo da EJA, trabalhos com projetos, e foi assim que começamos a elaborar os primeiros encontros.

Entretanto, conforme foi se fortalecendo, o grupo passou a propor ações práticas, o que me pareceu ser um passo adiante do estudo teórico sobre as questões educacionais. Hernández (1998) explica que não há segurança de que as formações continuadas oferecidas para os professores produzam transposições didáticas, e conseqüentemente avanços nas aprendizagens dos alunos. As proposições dos professores de realizar atividades práticas a partir da reflexão sobre nossas competências didático-pedagógicas me parecem uma forma de inverter essa lógica, pois a partir do momento em que a teoria se aproxima da prática, e há reflexão em seu curso e depois dela, podemos adequar, melhorar, suprir lacunas, o que se torna mais efetivo quando é feito na presença dos pares.

Nos encontros de formação, várias foram as proposições dos professores que se transformaram em planejamentos executados na trajetória do projeto. Exemplos foram a aula planejada por todo o grupo, denominada pelos professores de ‘Aulão sobre a Crise’, que partiu de nosso estudo sobre planejamento, e as atividades que antecederam e compuseram o Jornal Mural, que nasceram de nossas discussões sobre formas adequadas de realizar um projeto. Dessas atividades, professores relataram suas impressões e aprendizagens a partir da experiência. Indício dessas aprendizagens são as falas da professora Luiza: “Consegui me planejar melhor em algumas atividades e realizar a maioria com êxito” e “[que eu] consiga manter a disciplina do planejamento e aprimorar a técnica de trabalhar com projetos”. Na avaliação final da proposta, a professora Cecília relatou o seguinte sobre um aspecto positivo observado em si mesma: “Pude participar da formação, me integrar com os colegas, estudar, pensar novas metodologias e projetos diferentes para os alunos”.

Os professores também relataram o retorno que os alunos deram a eles sobre esses momentos, que nos faz voltar à ideia de que houve aprendizagem efetiva também por parte dos alunos. A professora Beatriz falou que alguns dos alunos que conversaram com ela depois do “Aulão” disseram que entenderam melhor o que estava acontecendo no Rio Grande do Sul e no Brasil, e a professora Luiza disse que os alunos estavam

orgulhosos de suas produções, e que “pediram para mostrar os trabalhos que vêm sendo feitos em sala de aula”.

Um dos caminhos que encontramos para traçar alternativas que tivessem reflexos na aprendizagem dos alunos e, quem sabe, em sua permanência na escola, foi o trabalho com teoria e prática integrados. Ao trabalharmos sobre a relevância do planejamento nas ações docente, por exemplo, produzindo e executando projetos junto aos alunos, que retornavam em forma de aprendizagem percebidas por suas falas e seu interesse, alguns professores foram manifestando adesão a essa tarefa, conforme a fala do professor Juca: “Estou achando interessante a maneira como estamos trabalhando. Só houve pontos positivos, pois, os alunos comentaram comigo que gostaram e que aprenderam coisas novas”. No mesmo sentido, a professora Luiza falou que “a noite (do Aulão) foi muito proveitosa. Percebi que os alunos estavam muito envolvidos. Geralmente isso não acontecia em nossas propostas porque o planejamento não era realizado de forma tão minuciosa”. A professora Beatriz complementou essa ideia, ao declarar que lhe “chamou a atenção o fato dos alunos comentarem que os professores haviam planejado aquela aula especialmente para eles”.

Para Álvaro Vieira Pinto (2010), o educando adulto é alguém que está inserido na sociedade, e que nela atua. Tem papel central em suas comunidades, pois a partir de seus líderes se reconhecem e buscam representação. Nesse sentido, “o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência *crítica instruída* de si e de seu mundo” (PINTO, 2010, p. 87). Dessa forma, as atividades propostas pelos professores, construídas com os alunos, tinham o objetivo de mobilizar nesses alunos a consciência crítica sobre si, seu lugar no mundo, sua condição como ser humano, social e histórico.

Vasconcellos (2001, p.186) explicita que o planejamento é um importante instrumento de ressignificação da prática. Para ele, “a tarefa fundamental do professor não é cumprir o programa, mas ajudar o educando a desenvolver-se e compreender a realidade, sendo o programa um meio para isto e não um fim em si mesmo” (VASCONCELLOS, 2001, p.186). Essas palavras de Vasconcellos são adequadas para muitos professores que se preocupam com “cumprir” e muitas vezes até “vencer” o programa do componente com o qual trabalham. Enfatizam esse aspecto na sua ação docente, deixando de lado, algumas vezes, a preocupação com a aprendizagem e

pensando apenas no “ensino”, ou seja, em transmitir o conteúdo de modo que caiba no tempo previsto.

Percebi que a reflexão sobre as ações antes, durante e depois do planejamento, sobre as intenções de aprendizagem, parecia novo para alguns professores. Em um dos encontros, ao perguntar o que a professora Beatriz gostaria que os seus alunos aprendessem ao ensinar determinado conteúdo, ela revelou não ter pensando nisso antes. Outras falas me mostraram que alguns professores conheciam a necessidade de planejar as ações, mas que diante do acúmulo de trabalho durante a semana essa tarefa ficava de lado.

Sobre esse tema, a professora Cecília revelou: “trabalhando sessenta horas, eu planejo a minha aula no momento que eu chego na escola, e aí eu penso nos meus colegas que têm sessenta horas também, em que momento que planejam a sua aula? ”. “A gente esbarra na questão principal que é o planejamento, o que nós estamos planejando, para quem estamos planejando. Muitas vezes a gente nem planeja. Aí, infelizmente, vai contribuir para a evasão. Qual o aluno que vai querer vir aqui, chegar às dezoito e quarenta e cinco e ficar até vinte e duas e quarenta e cinco da noite copiando de um livro?”. Em um primeiro momento, essas manifestações me deixaram surpresa. Como professora de anos iniciais, o planejamento foi uma etapa que aprendi muito cedo a elaborar e sistematizar. Não acho pertinente improvisar aulas, e não imaginava que um professor pudesse prescindir do planejamento, por pensar que ele “é o instrumental básico para a intervenção do educador” (FREIRE, M. 2008, p. 170). Essas falas me confirmaram a necessidade de estarmos ali construindo aqueles conhecimentos juntos.

A partir do planejamento, é possível transpor-se de uma concepção ingênua para uma concepção crítica de educação, mas, ao ato de planejar precisa anteceder a reflexão crítica, histórica e socialmente contextualizada. Para Gandin (1985, p.22)

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – age em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

A necessidade de planejar o ato educativo se contrapõe à ideia de que o mais importante para um professor é que ele tenha uma relação de amizade com seus alunos. Empiricamente, percebo o quanto esse fato é importante para muitos professores desse grupo. Participar dos conflitos familiares e relacionais dos alunos através da escuta e de conselhos parece conferir um atestado de que o professor é querido por aqueles alunos. A professora Carolina, por exemplo, falou que julga importante que os alunos a considerem como alguém da família. Antes, parte significativa das reuniões pedagógicas eram ocupadas pela discussão acerca da vida particular dos alunos. Assim como na queixa, discutir questões da vida pessoal do aluno que não atingem sua aprendizagem toma lugar de pensar sobre a própria aprendizagem. Demo (2008) afirma que o professor é o profissional da aprendizagem, seu papel é o de oportunizar que todos os alunos aprendam o conteúdo com o qual trabalha. O ensino é o meio para que isso aconteça.

Antes, eu também acreditava que ser uma confidente para meus alunos era algo que me transformava em uma professora melhor. Entretanto, ao buscar junto aos teóricos explicações sobre como as pessoas aprendem, qual o papel da escola, dos alunos e dos professores, percebi que esse fator não é determinante para a aprendizagem, porque ele me desvia de meu objetivo principal, que é oferecer as condições necessárias para que os alunos aprendam mais e melhor. Para Meirieu (2006, p. 180), “a sala de aula é um lugar onde as relações entre as pessoas devem ser construídas a partir de objetivos de aprendizagem e não de afinidades ou de antipatias recíprocas”. É possível considerar que essa ideia de Meirieu também poderia contribuir nas reuniões de trabalho, de docentes ou não, nas quais o objetivo é que deve ser priorizado, sem personalizar ações.

A avaliação dos encontros, enquanto momento de reflexão e escrita do vivido, também se constituiu como um espaço de aprendizagem. Mais do que avaliar recursos materiais, essa atividade propunha lançar um olhar para o que havíamos discutido no encontro, sobre nossas percepções pessoais, buscando aporte em nossos conhecimentos prévios e em nossa bagagem enquanto docentes. Concluindo que estava fazendo uma proposta de avaliação aos professores, pensei que esse processo seria fluido, sem obstáculos, afinal de contas, professores convivem diariamente com as relações entre

aluno e avaliação. Mais uma vez meus conceitos pré-concebidos superestimaram minhas expectativas.

A avaliação dos encontros foi um momento difícil para mim, enquanto propositora inicial do projeto. Por estar imersa em leituras sobre a avaliação processual, de saber a necessidade de ouvir as vozes dos sujeitos para adequar ou não os espaços que estávamos construindo juntos, ignorei que nem todos os colegas tinham claro o papel desse instrumento para o projeto. Se isso não parecia claro, cabia a mim esclarecer. Na maioria dos encontros, senti necessidade de reiterar a importância do que os professores escreviam, esclarecendo que compreendia que aquele era um desafio para todos.

A avaliação pretendia ser uma via de comunicação e de construção das propostas. Tinha também o objetivo de ser um instrumento para a elaboração da aprendizagem dos integrantes do grupo. Para Zabalza (1994, p. 95), “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional”. A escrita era um dispositivo anterior à prática, mas que também a contemplava diretamente.

O questionário não foi um instrumento que apresentou dificuldades para os professores. Tínhamos que refletir sobre os recursos, materiais e humanos, utilizados durante o encontro e avaliá-los em uma escala que ia do ruim ao excelente. Já para a produção do texto avaliando o encontro à luz das aprendizagens nele construídas, os professores expressavam ter dificuldades. No começo, diziam não saber o que iam escrever, que não lembravam do que havíamos falado. Encaravam a avaliação como uma prova. Depois, o medo da folha em branco. O que escrever quando não tenho referências? O que responder quando ninguém me perguntou nada? Não havia certo e errado, e entender esse fato também foi uma aprendizagem. Todas essas questões foram momentos de conflito construtivos de aprendizagem.

Foi possível perceber que algumas escritas eram descrições dos encontros, mas a intenção não era essa. É possível que eu não tenha sido clara o bastante sobre os objetivos da avaliação. Também é possível que fosse um processo novo que ocasionou estranhamento e recusa por parte de alguns participantes. Mas vejo que o ato de escrever, em si, já se apresentou enquanto uma nova prática para quem participava do grupo, pois a descrição, o relato, oportunizam lembrar e pensar sobre o acontecido.

O que realmente encarei como um desafio foi o fato de alguns colegas acharem que a entrega da avaliação era opcional. Houve o caso de um dos participantes que não entregou nenhuma avaliação. Trouxe essa discussão para o grupo em alguns dos encontros, tentando encontrar uma alternativa para nossas dificuldades de escrever e entregar o texto, e até mesmo o questionário. Os colegas se manifestavam dizendo que a forma de avaliação estava adequada, optando por continuar com o mesmo instrumento. Mas quem não estava entregando não se manifestou nessa discussão.

Se eximir de participar das discussões não era, para mim, indício de que aqueles professores não haviam feito suas construções durante o encontro. As discussões partiam de questões de nosso cotidiano, pois acredito que a aprendizagem se dê a partir da resignificação que conferimos à realidade. Nesse sentido Freire, M. (2008) afirma que, buscamos aprender porque nossa prática nos revela uma falta, uma ignorância. É a partir dessa falta que as necessidades de aprendizagem se originam, seja para alunos em uma sala de aula, seja para professores em um grupo de formação.

Entretanto, é necessário que haja a consciência da falta, sem a qual, para Freire (2008, p. 64), “não existiria aprendizagem humana, apropriação do sonho presente e futuro, mas sim adestramento”. Nesse sentido, é importante pensar na possibilidade de que os assuntos que estavam sendo ali tratados, para os silenciosos que não entregavam as avaliações, não estivessem sendo significativos, não se configuravam como uma falta.

Considerando nosso ponto inicial, enquanto conjunto de pessoas que frequentadoras de reuniões semanais que usavam a maior parte de seu tempo para comunicados burocráticos, tivemos muitos avanços. Realizamos projetos juntos, a partir de estudos e discussões partilhadas, que afetaram nossa maneira de pensar e construir a aula tendo como objetivo a aprendizagem do aluno. E penso que essa foi uma construção possível também por haver coordenação no grupo.

Como pode acontecer na dinâmica dos grupos, enfrentamos algumas dificuldades pelo caminho, o que pode ter em algum nível desestabilizado as relações interpessoais de alguns integrantes do grupo, principalmente com a mediadora dos encontros. Entretanto, vejo que os encontros tiveram reflexos nas ações dos sujeitos envolvidos na proposta, o que se reflete nas palavras da professora Cecilia, para quem, nos encontros, “pudemos fazer a discussão acerca de temas que envolvem a EJA. Parar,

refletir e repensar a prática para melhorar as aulas com nossos alunos”. Assim como na fala do professor Juca, que diz que “tivemos a iniciativa e o companheirismo para realizar as propostas”.

Quando os professores que estavam mais engajados na proposta viram que nossos esforços pessoais estavam trazendo resultados que eram sentidos nas falas e na aprendizagem dos alunos, foi possível pensar na possibilidade de continuar enfrentando esse desafio, continuar com o grupo de formação, talvez com um outro mediador, o que transparece na fala do professor Juca: “Os encontros continuassem acontecendo”, assim como a professora Beatriz, que considerou que “no final de todos os encontros tudo acabou dando certo”.

Esse parece ser um caminho que ainda não foi trilhado completamente. Entretanto, continuar esse projeto não depende apenas da minha vontade de conhecer para oferecer aos alunos a melhor aula que me for possível. Ele depende da vontade dos professores que constituem a Educação de Jovens e Adultos dessa escola, que percebam as suas faltas e anseiem supri-las. Só a partir daí poderemos continuar na caminhada da constituição do grupo que começamos aqui.

Ao reler essa análise, percebo que ela se referiu a três grandes categorias que emergiram das informações que surgiram das avaliações e das falas unitarizadas dos encontros: a formação do grupo, as hipóteses que os professores têm sobre motivação e as aprendizagens construídas através da busca pela mudança. Poderíamos discorrer sobre outros aspectos percebidos nos encontros, nas avaliações, na convivência diária, mas penso que, a curto prazo, são esses que posso analisar e que são mais relevantes para o objetivo que a intervenção traçou.

8. SINTETIZANDO

Pedro Demo (2008, p. 87) afirma que “o melhor caminho para dar conta da aprendizagem dos alunos é cuidar do professor”. Entendo que cuidar do professor é oportunizar condições necessárias para que possa realizar seu trabalho, sejam elas estruturais, físicas e epistemológicas. Para ensinar bem, é necessário que o professor também se perceba como alguém em constante processo de aprendizagem, e a formação

continuada me parece uma boa oportunidade para, a um só tempo, garantir o direito de aprender de professores e alunos.

Em consonância com este pensamento, o projeto de intervenção descrito e analisado neste relatório crítico reflexivo teve o objetivo de constituir, junto com os professores de uma escola que possui a modalidade Educação de Jovens e Adultos, meu contexto de trabalho, um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada. Para tanto, foi necessário desenvolver um diagnóstico para identificação, descrição, análise e compreensão do contexto de inserção do projeto de intervenção, planejar, executar e avaliar um plano de ação, e elaborar um relatório crítico reflexivo sobre o processo vivenciado.

Em relação aos objetivos traçados, afirmo que os encontros de formação foram realizados, embasados em um rigoroso referencial teórico e metodológico, elaborado antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto sempre que a falta sinalizava a necessidade de voltar à teoria, norteados por um planejamento minucioso. Os participantes mantiveram constância em suas presenças, e cada um a sua maneira participou da reconstrução do planejamento, dos debates e das atividades práticas propostas, desencadeando um movimento de reformulação das ‘reuniões pedagógicas’ executadas nessa escola, através da corporificação pelo exemplo de uma forma diferente de usar o tempo das reuniões.

É possível apontar algumas mudanças no contexto de inserção do projeto e em seus sujeitos. No que se refere ao contexto, pude perceber a ressignificação dos espaços destinados à formação pedagógica, que antes eram reservados à informação das questões burocráticas por parte da equipe diretiva e discussões sobre a vida extraclasse do aluno, e agora possuem momentos de estudo teórico acerca das questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a articulação desses estudos para a nossa prática. Nessa perspectiva, mais do que receber informações, o professor é sujeito de aprendizagens. Houve a efetivação do planejamento didático conjunto, levando em consideração a necessidade de incluir as necessidades apontadas pelos alunos e professores nos projetos, e a constituição de um grupo de trabalho, que se apresenta como uma alternativa para a solidão docente antes apontada pelos professores como uma dificuldade. O Jornal Mural, atividade planejada e desenvolvida pelo grupo, é uma das atividades que dá continuidade ao projeto mesmo depois de seu término.

No que tange aos efeitos da intervenção nos sujeitos do projeto, pude notar que, ao perceber os reflexos positivos daquilo que estudávamos e planejávamos nos encontros em suas práticas, havia um crescente desvelar das motivações pelas quais eles estavam ali. O processo se transformava, e incorporávamos, aos poucos, o aprender de nossos alunos como a prioridade em nossos fazeres.

As análises da intervenção realizada apontam para uma ressignificação dos espaços de formação constituídos nessa escola, o que vai ao encontro da expectativa dos professores participantes. Observei ainda que, a partir das atividades planejadas e realizadas no grupo, houve o encontro entre os objetivos de aprendizagem dos alunos e as propostas construídas pelos professores, o que direciona para o cumprimento da função social da escola.

Durante a execução do projeto, também encontrei alguns desafios, relacionados à manutenção da motivação adequada dos professores para participar dos encontros, ao engajamento de alguns docentes nas atividades propostas, tais como projetos e aulas diferenciadas que eram planejadas no grupo, bem como interferências externas, que acabavam sendo uma variável importante na interação de alguns integrantes do grupo nos encontros. Esses desafios foram relevantes no andamento e planejamento dos encontros, me fazendo repensar a forma como estava conduzindo os encontros, e a repercussão que esses fatores tinham na constituição do grupo que se pretendia constituir.

Da perspectiva das expectativas individuais, através das avaliações finais, pude constatar que os professores consideraram nossos encontros produtivos, perceberam a importância do trabalho em conjunto, bem como os benefícios de trabalhar a partir de um planejamento intencional e estruturado. Da perspectiva de minhas expectativas subjetivas, muitos momentos me surpreenderam positivamente, e outros me fizeram questionar as hipóteses para as quais eu pensava ter respostas.

Antes da execução do projeto, acreditava que o fato de alguns professores não estarem oferecendo o melhor ensino possível para seus alunos era porque não estavam adequadamente motivados para tal, e que para que essa motivação fosse acessada bastaria proporcionar espaços onde os professores se sentissem acolhidos, que pudessem estudar e se sentir mais capazes para desempenhar suas funções docentes.

Também acreditava que melhorar as práticas pedagógicas era um argumento suficiente para os professores se engajarem ativamente nos estudos, discussões e planejamentos propostos nos encontros, considerando que o planejamento proposto para esses momentos era uma construção de cada indivíduo ali presente, seja pelas suas sugestões, seja pelos seus silêncios.

Hoje, percebo que a formação continuada é um elemento importante e complementar à qualidade da educação em nossas escolas, mas não é suficiente por si só, nem o mais importante. Para que a formação seja significativa para todos, é necessário que os esforços individuais sejam mobilizados para alcançar um objetivo comum do ponto de vista do grupo. O grupo caminha sem a mobilização de todos, mas a aprendizagem dos alunos pode sair prejudicada.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que trabalha com subjetividades, acredito que os resultados não possam ser reduzidos aos achados antes citados. A maior parte dos professores que participaram dos encontros continua em suas caminhadas na docência, e é possível que os reflexos das aprendizagens construídas por nós nos encontros ainda sejam sentidos no decorrer de nossas trajetórias.

No que se refere à continuidade dos encontros, penso que também seja possível que alguns aspectos dessa proposta se perpetuem: a necessidade do planejamento, do trabalho em grupo, da valorização da fala individual e da fala coletiva, os momentos de comunhão através do alimento, a avaliação com vistas à melhoria dos processos. Para mim, fomentar a perspectiva de uma formação democrática, que parta das demandas dos professores e que contribua no enfrentamento dos desafios encontrados nos processos de ensino e de aprendizagem efetuados na escola é o mais relevante.

Através dessa pesquisa, pude me debruçar sobre as percepções que os professores têm acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, da motivação para ensinar e para aprender, sobre os espaços de formação que frequentavam. Além disso, penso que importante contribuição foi a percepção do processo de autoria, construída por cada um de nós no decorrer desse projeto. O processo de autoria desses professores inverte a lógica das formações verticais, que nos chegam prontas, sem o diagnóstico de nossas demandas.

Busquei nortear todo o meu fazer pelo respeito ao percurso metodológico proposto para o projeto de intervenção aqui exposto, desde antes de apresentar a proposta para meus colegas, principalmente porque, para mim, isso se referia a um compromisso ético que tinha com eles. Acredito que a conquista para o trabalho não se dê unicamente pela proposta, mas está permeada pelas relações que estabelecemos antes mesmo de cursar o mestrado.

Encarar os professores como sujeitos de saberes, que possuem uma caminhada que deve ser respeitada e valorizada, estava sempre em minha mirada. Se, a partir de minha observação, notava que alguns deles pareciam não ter as motivações adequadas para participar dos processos de ensino e de aprendizagem em um espaço de educação formal, me parecia que também era minha função, como colega, construir junto com eles formas possíveis de reverter esse quadro, de buscar significados, traçar objetivos comuns, pertinentes, interessantes.

Como aluna do mestrado profissional em educação, pude, mais do que aplicar uma proposta de intervenção, na qual ainda aprendi a ser uma professora melhor, me tornando alguém que agora entende um pouco mais sobre os processos educativos, sobre os diferentes papéis que professores e alunos desempenham na educação, sobre minha importância na manutenção da motivação dos meus alunos, sobre meu papel no micro e no macro no que se refere à educação. Costumo dizer que, depois deste um ano e meio, perdi um pouco da ingenuidade, o que considero um bom indício do quanto esse curso valeu à minha formação pessoal e profissional. Principalmente, porque sou professora de jovens e adultos, e encaro essa profissão como militância.

Após todo o referencial teórico pesquisado, da tentativa de distanciamento para realizar o diagnóstico, das noites junto com meus colegas estudando e buscando alternativas para as demandas de nosso espaço de trabalho, das indisposições, da análise das informações, continuo pensando que é possível oferecer uma educação melhor aos nossos alunos, a partir do aprimoramento de nossas competências didático-pedagógicas oportunizado pelos encontros de formação. O que mudou em minha percepção é que hoje vejo que nenhum processo tem um caminho natural, ou óbvio.

Hoje percebo que cada pessoa tem sua trajetória anterior, e que elas trazem consigo essas marcas, que influenciam em como elas reagirão e se envolverão com as formações. Para alguns, o percurso de entendimento da importância de boas práticas

para o oferecimento da educação melhor possível será mais curto, para outros, mais longo. Outros não querem ou não podem, neste momento, trilhar esse caminho. Não é algo definitivo nem inato. É algo aprendido, e que nem sempre é prazeroso. Mas, respeitando as histórias de cada um, acredito que seja possível formar um grupo, com o objetivo comum de sermos professores melhores, convencidos da ideia de que somos seres aprendentes e inconclusos.

Acredito que o final do projeto não se constitui enquanto final da caminhada na busca da melhor forma de ser professor. Espero que possamos continuar nossa busca através desses encontros, na forma que os professores do grupo acharem mais adequada, e que possamos aparar as arestas que ficaram na relação com um ou outro colega, que, ao encarar o desafio como obstáculo, acabaram transferindo para o projeto a responsabilidade pelo seu não enfrentamento.

Quanto a mim, a minha formação, pretendo continuar estudando a fim de ampliar meu conhecimento e melhorar minha prática como professora. Se esses estudos virão em forma de doutorado, ou cursos com temáticas específicas que contribuam com meu entendimento sobre as questões educacionais, ainda não sei. Trabalhar na Unipampa também me dá oportunidade de trazer os professores que assim desejam para espaços significativos de formação. Participo, com colegas que também veem relevância do estudo permanente, da equipe executora de alguns projetos que oportunizam espaços de formação de professores, sempre trazendo em seu escopo a ideia de que nos formamos juntos, no diálogo, na interação e no compartilhamento das experiências, desafios e ações que geramos em nossos espaços de trabalho.

9. REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Et Al. O processo grupal e a Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009.

ALEGRETE. Secretaria de Educação e Cultura. Projeto Político Pedagógico. EMEB Waldemar Borges. 2015.

ALONSO TAPIA, Jesus. FITA, Enrique Caturla. **A Motivação em Sala de Aula: o que é? Como se faz?** 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, C. E. Et el. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, nov, 2013.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P.15-32.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994, Portugal.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o e 2o Graus – **LDB Lei nº 5692/71**. Brasília, DF, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. MEC. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB Lei nº9394/96**. Brasília, DF, 1996.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

_____. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007.

_____. MEC. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília, 2011.

_____. MEC. **Relatório de Gestão – SECADI/MEC – Exercício 2013**. Brasil, 2013.

_____. MEC. Lei do Plano Nacional da Educação, **LEI nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

_____. MEC. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 29 de janeiro de 2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 4, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação** (Bauru), Bauru, v.5, n.2, 1998. Disponível em <file://localhost/<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 25 de janeiro de 2015.

CATELLI Jr., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Felipe. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2853/1959> Acesso em 29 de janeiro de 2015.

CAVALCANTI, Joana. O jornal como proposta pedagógica. São Paulo: Paulus, 1999.

DAMIANI, Magda. et al. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **Unirevista**, v. 1, nº2, Abril 2006.

_____. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago. 2013.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre a mudança**. Rio de Janeiro: DO&A, 2002. 2a edição.

_____. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6ª ed. RJ: Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Outro Professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; Haddad, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108- 130, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

_____. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

FERNANDEZ, Alícia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Os professores devem buscar a resignificação de sua aprendizagem. In: **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, no. 4, fev/abr. 1998. P. 26-29.

FERREIRO, Emília. Ler e escrever num mundo em transformação. In: _____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. 2.ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo. Cortez. 2005.

FISCHMAN, Gustavo E. **Formação de professores e pedagogias críticas**. É possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et all. **Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação Bancária e Educação Libertadora. In PATTO, Maria Helena Souza (Org.) **A Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, Dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

GALIAZZI, Maria do Carmo Et Al. Aprendentes do Aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*. Vol.5(2), outubro 2013. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364> Acesso em 7 de fev de 2016.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1985.

GATTI, Bernardete A. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**. Ano 10. No 15. Pág. 269-283, jan.- jun. 2007.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. No 100. p. 33-46. dez./fev. 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 7 jun. 2015.

GIFFONI, V.L. **Comunicação**. São Paulo, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, fev./abr. 1998. p. 9-13.

HUERTAS, J. A. Motivación – Querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

IBGE. **A janela para olhar o país**. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasil e síntese de indicadores 2013. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. trad. Sandra Trabucco Valenzuela. - São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. trad. Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **ENCCEJA**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/encceja> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

LERNER, Delia. **Didáctica De Matemáticas: Aportes E Reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA, Jorge Manuel Ávila de. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: Afrontamento, 1996, p. 47-72.

_____. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÜDKE, Menga; André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul.2014.

MEIRIEU, P. O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2006

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

_____. Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. MEC/Secretaria de Educação Básica. 2006.

Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos.pdf>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

MOURA, Dácio Guimarães de. BARBOSA, Eduardo F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. 6. Ed. Revisada e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. & BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, 13(3), 44 – 57. 2004.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Cynthia B. E. de. ALVES, Paola Biasoli. **Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paideia: 2005, vol.15, n.31, pp. 227-238. ISSN 1982-4327. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>>. Acesso em 22 de jul. de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**. Natal, V. 46, N. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez. 1999, n. 12.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. **Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes**. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42 N. 146 p. 568-611 maio/ago. 2012.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia:** problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

PICHON-RIVIÉRE, Enrique. **O processo grupal.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança.** São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, Junho 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

_____. **O desafio da qualidade da educação.** Disponível em <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf> Acesso em 10 de julho de 2015.

WEISZ, T. O diálogo entre ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YOUNG, Michel. Para Que Servem As Escolas? **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em 25 de julho de 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento educacional. Trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** (p. 17-31). Org. DE LA ROSA, Jorge. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

10. APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A Construção de Espaços de Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisadores responsáveis: Suzana Schwartz, Flávia Covalesky de Souza Rodrigues

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (55)99163843

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, que tem como objetivo constituir, junto com os professores, um espaço sistemático de interlocução e de formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos em uma escola Municipal situada no município do Alegrete. Esta pesquisa justifica-se pela premência de analisar os atuais espaços de formação continuada que tem sido oferecido aos professores da Educação de Jovens e Adultos, bem como pela necessidade de se pensar, em conjunto com os professores, novas configurações de ações de formação.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A metodologia utilizada está baseada no método interventivo de pesquisa, e prevê sua participação em entrevistas semiestruturadas e em ações de formação continuada docente, que se realizarão às sextas-feiras, quinzenalmente, dentro de seu horário de trabalho e em sua instituição de ensino. Estas formações serão observadas por um dos pesquisadores, e seus registros serão feitos ao longo do processo. A cada final de encontro, será realizado um questionário escrito individual com os participantes da pesquisa. Tanto as entrevistas semiestruturadas quanto os espaços de formação serão registradas em um gravador de som e posteriormente transcritas. As informações serão utilizadas como material de análise.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. As informações resultantes do estudo poderão ser divulgadas em publicações científicas ou em outras formas de publicação. Asseguramos que as conclusões da pesquisa poderão ser apresentadas para seus participantes, após a sua conclusão.

Participante da Pesquisa

Suzana Schwartz

Flávia Covalesky de Souza Rodrigues

Alegrete, ____ de _____ de 2015.

Se você tiver alguma consideração sobre a ética da pesquisa, entre e contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, KM 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefone: (55)34134321 – Ramal 2289 ou ligações a cobrar para (55) 84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

Apêndice 2 – Modelo de questionário avaliativo



Ministério da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação

Projeto A Construção de Espaços de Formação Continuada de
Professores da Educação de Jovens e Adultos

Ficha de Avaliação - Encontro x



Considerando a escala:

1. Ruim
2. Regular
3. Satisfatório
4. Ótimo
5. Excelente

Avalie:

Item de avaliação	1	2	3	4	5
Local					
Material utilizado: (especificação do material)					
Material utilizado: (especificação do material)					
Atividade 1 – (título da atividade)					
Atividade 2 – (título da atividade)					
Condução das atividades pelo mediador					
Dinâmica do grupo (discussões, participação)					
Relações estabelecidas entre a teoria e a prática					
Conhecimentos elaborados por ti no encontro					

Ajude-nos a melhorar! Aponte sugestões ou críticas para avançarmos nos próximos encontros. Obrigada!

Apêndice 3 – Gráficos dos resultados do questionário informal realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola contexto da intervenção

Gráfico 1 – Tempo de permanência anterior na escola

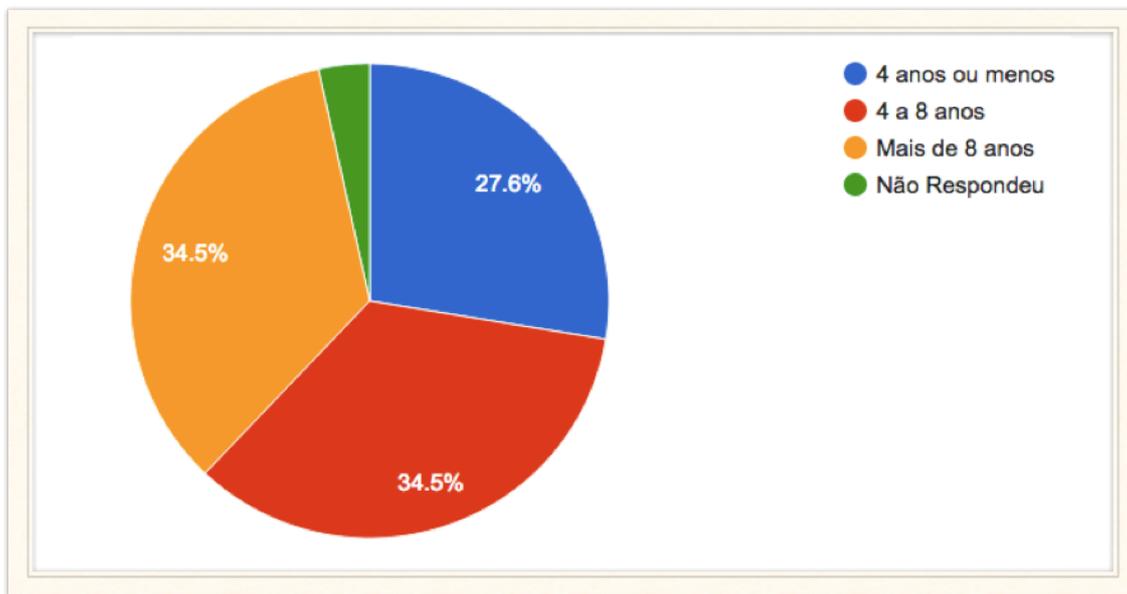


Gráfico 2 – Motivo do afastamento da escola

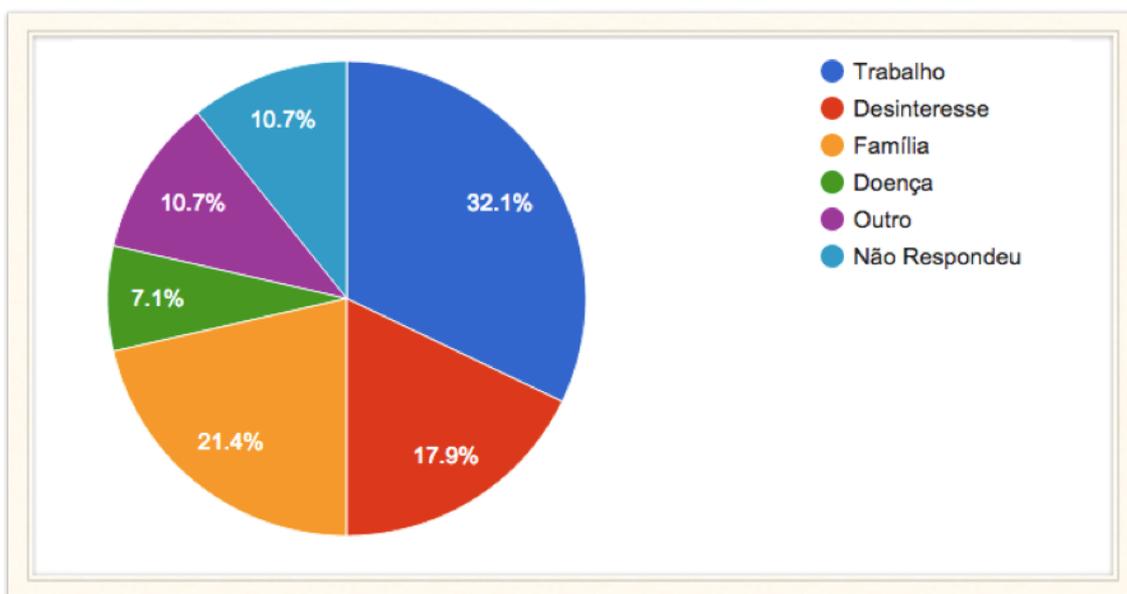


Gráfico 3 – Horas de trabalho por dia

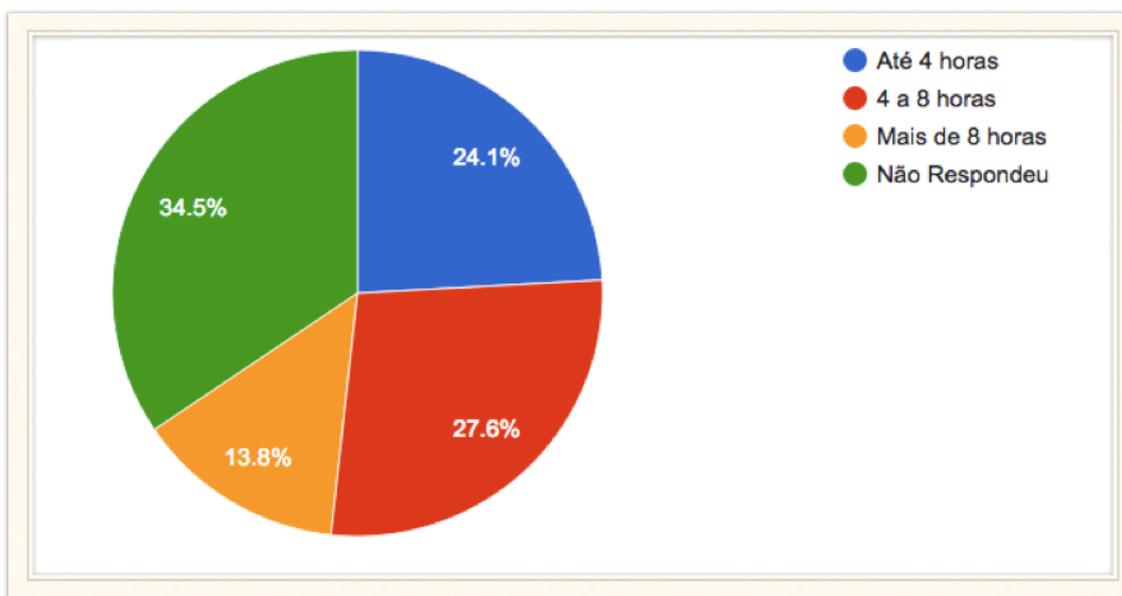


Gráfico 4 – Filhos

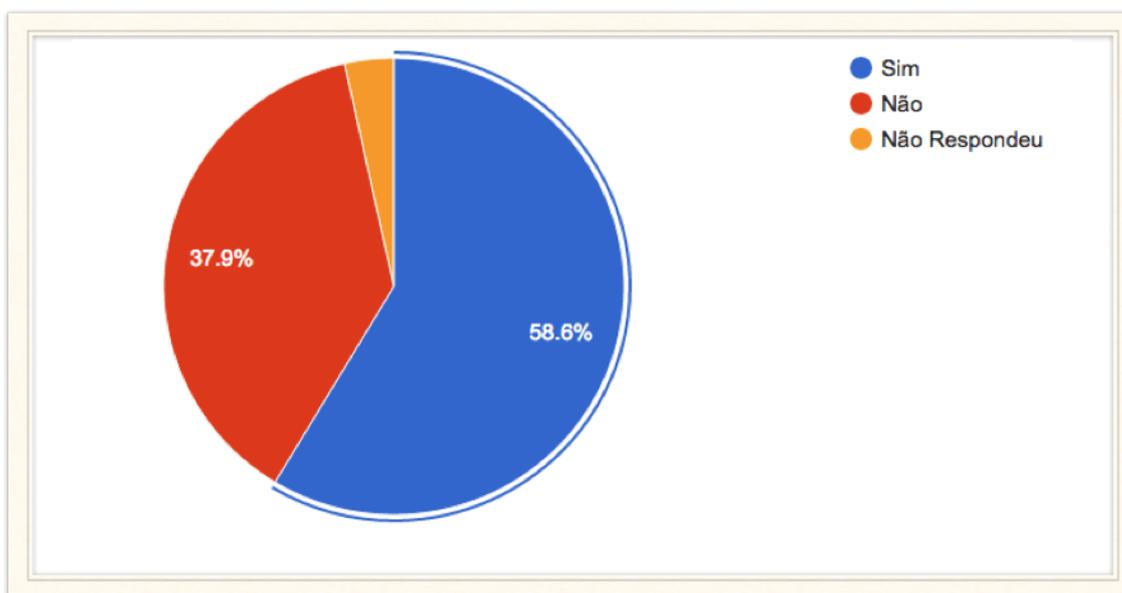
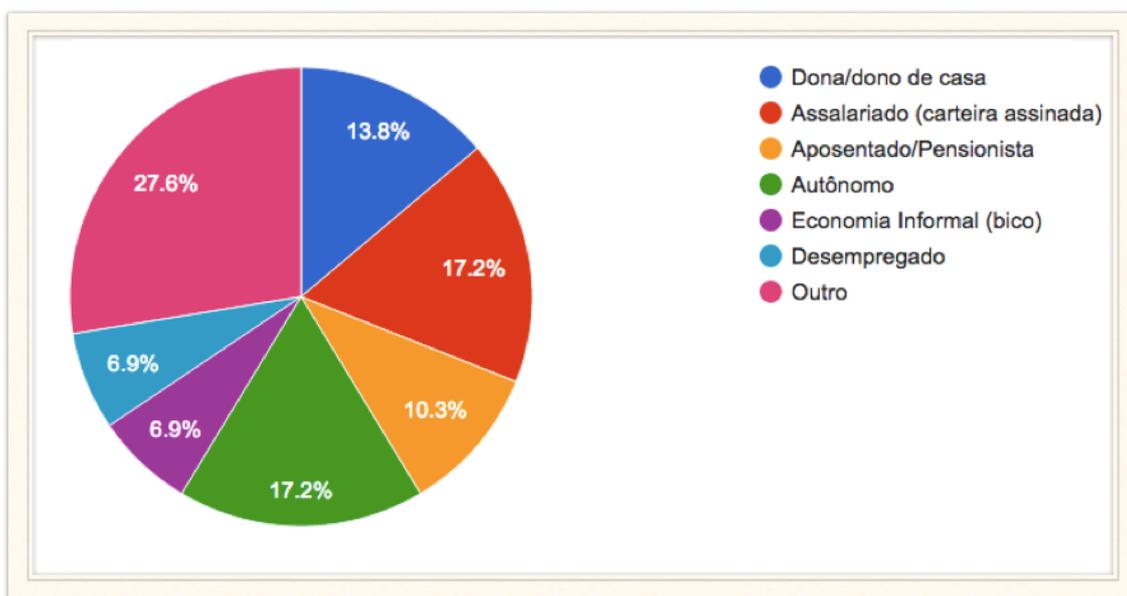


Gráfico 5 – Ocupação



Anexo 1 – Texto trabalhado no encontro II

Ensinar bem é... Saber planejar

O planejamento deve estar presente em todas as atividades escolares. Improvisos às vezes acontecem, mas não podem virar regra.

O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico, porque é nela que as metas são articuladas às estratégias e ambas são ajustadas às possibilidades reais. Existem três tipos de planejamento escolar: o plano da escola, o plano de ensino e a sequência ou projeto didático. O primeiro traz orientações gerais que vinculam os objetivos da escola ao sistema educacional mais amplo. O plano de ensino se divide em tópicos que definem metas, conteúdos e estratégias metodológicas de um período letivo. A sequência didática é a previsão de conteúdo de um conjunto de aulas e o projeto um trabalho mais longo e complexo.



O planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade do professor, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere. Trata-se de um processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções ao alcance do professor. Por isso a ideia de planejar precisa estar sempre presente e fazer parte de todas as atividades — senão prevalecerão rumos estabelecidos em contextos estranhos à escola e/ou ao professor.

Para José Cerchi Fusari, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, não há ensino sem planejamento. "Se a escola é o lugar onde por excelência se lida com o conhecimento, não podemos agir só com base no improvisado", diz. "Ensinar requer intencionalidade e sistematização." O poder de improvisação é sempre necessário, mas não pode ser considerado regra.

Planejar é um ato coletivo que envolve a troca de informações entre professores, direção, coordenadores, funcionários e pais. Isso não quer dizer que o produto final venha a ser um documento complicado. Ao contrário, ele deve ser simples, funcional e flexível.

E não adianta elaborar o planejamento tendo em mente apenas alunos ideais. Avalie o que sua turma já sabe e o que ainda precisa aprender. Só assim você poderá planejar com base em necessidades reais de aprendizagem.

Esteja aberto para acolher o aluno e suas circunstâncias. E, é claro, para aprender com os próprios erros e caminhar junto com a classe.

Planejar requer:

- pesquisar sempre;
- ser criativo na elaboração da aula;
- estabelecer prioridades e limites;
- estar aberto para acolher o aluno e sua realidade;
- ser flexível para replanejar sempre que necessário.

Leve sempre em conta:

- as características e necessidades de aprendizagem dos alunos;
- os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico;
- o conteúdo de cada série;
- os objetivos e seu compromisso pessoal com o ensino;
- as condições objetivas de trabalho.

Com base nisso, defina:

- o que vai ensinar;
- como vai ensinar;
- quando vai ensinar;
- o que, como e quando avaliar.

Fonte: Revista Nova Escola
Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento/>
Acesso em 3 de agosto de 2015.

Anexo 2 – Texto apresentado no encontro V

Motivação na prática docente

Ao investigar o comportamento de diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, em diferentes níveis de escolaridades, foi possível perceber que ali estão por diferentes metas e/ou motivos: obrigatoriedade, busca de qualificação profissional, necessidade entre outros (ALONSO TAPIA, 2005). Estão motivados, portanto, por diferentes valores objetivos, impulsionados por metas imediatas ou de longo prazo. Nesse sentido, discorrer sobre motivos implica em considerar a energia que mobiliza o sujeito para o alcance de determinadas metas. *“Os motivos dinamizam a personalidade, enquanto a motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos”* (LA ROSA, 2011, p.170).

Alguns fatores que contribuem para a motivação adequada para a aprendizagem são possíveis de serem controlados pelo professor. Que fatores seriam estes, e como considera-los no planejamento da prática docente? Os professores questionam-se: o que posso fazer para ensinar/aprender com todos meus alunos? Ao fazer-se esta pergunta, o professor está reconhecendo a influência de sua prática e do contexto que organiza para qualificar a motivação para aprendizagem. *“Um detalhe pode comprometer tudo ou salvar tudo”* (MEIRIEU, 2006, p. 134).

Isso porque os alunos não ficam ou deixam de ficar motivados abstratamente: *“hoje acordei muito motivado!”* Não é uma frase comum de ouvir ou de dizer. A motivação para aprender precisa ser construída e sustentada na ação docente. A maneira como o professor planeja as aulas, as desenvolve, refletindo antes, durante, e depois da ação, observando o imprevisto, o inusitado, pode contribuir para a criação (ou não) de um clima motivacional propício para a aprendizagem.

Consequentemente, se queremos motivar os alunos, precisamos saber de que maneira nossos padrões de atuação podem contribuir para a criação de ambientes favorável para a aprendizagem. *“[...] o professor não é apenas um idealizador, mas é também um mestre de obra... deve ser capaz de observar o que se passa e discernir os*

acontecimentos importantes, aqueles que põem em questão seus objetivos de aprendizagem” (MEIRIEU, 2006, p. 137).

Os alunos chegam à sala de aula, geralmente, sem “estar disponível para os objetos de saber que o professor apresentará” (MEIRIEU, 2006, p. 180). Desse modo, as aulas tornam-se muitas vezes focos de conflito, nas quais a oposição dos discursos pode comprometer possibilidades de trabalho, oportunizando que as relações se estabeleçam em orno de um trabalho comum. “Porque é isso que está em jogo: a sala de aula é um lugar onde as relações entre as pessoas devem ser constituídas a partir de objetivos de aprendizagem e não de afinidades ou de antipatias recíprocas” (MEIRIEU, 2006, p. 180).

Os professores contribuem e têm controle de suas ações para a a criação de contextos de ensino e aprendizagem mais ou menos motivadores. Podem fazê-los através:

- a) Do modo de apresentar as intenções e objetivos de seus componentes curriculares;
- b) Explicitando para que servem e no que podem contribuir na vida dos alunos;
- c) Do modo como organizam as aulas e as propostas de atividades;
- d) Do modo como interagem com os alunos;
- e) Da explicitação dos critérios de avaliação

Apesar dessa possibilidade de controle das pautas de ações docentes, os professores precisam também considerar que “sempre há um limite para toda previsibilidade no campo da vida social” (MORIN, 2005, p. 42).

Neste sentido o professor necessita refletir criticamente, à luz do referencial teórico e da observação de sua prática e das interações que desencadeia, sobre quais pautas de atuação podem contribuir positivamente para construir o interesse e o esforço para aprender. Para esta reflexão, é necessário ter clareza de quais são os fatores pessoais e contextuais com potencial determinante para envolver e comprometer produtivamente os aprendizes nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal é preciso dispor de uma competência dupla, a “vigilância informada e a mobilização dos saberes de ação extraídos de sua formação e de sua experiência” MEIRIEU, 2006, p. 137).

Conforme já comentamos, para que o sujeito se envolva produtivamente nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário despertar a intenção de aprender, fazer com que ele perceba a necessidade e o significado do conhecimento, e que essa intenção seja mais forte que outras. Para tal é necessário planejar e desenvolver estratégias de atuação. Essas estratégias precisam considerar que a intenção de aprender não é estática, ela é dependente da continuidade das interações que dela se originar.

No planejamento das ações é preciso pensar também nas condições para desencadear e manter o interesse, o investimento ou não de energias que estão relacionadas com a percepção (ou não) por parte do aluno de que está progredindo e, principalmente, aprendendo, pois, se isso for percebido, contribui para que sinta que o esforço vale a pena (ALONSO TAPIA, 2005).

Anexo 3 – Texto trabalhado no encontro VI

Educando o olhar da observação

Aprendizagem do olhar

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper com esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Olhar que envolve atenção e presença. Atenção que, segundo Simone Weil, é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas, sim, o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram.

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também, reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, da criança que estudamos nos livros.

Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro.

Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que ele diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Dessa forma, buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando, em harmonia, ao nosso.

Para tanto, também necessitamos estar concentrados em nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.

Só podemos olhar o outro e sua história se tivermos conosco uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história.

Nesse sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o grupo à luz da teoria que nos inspira, pois sempre “só vejo o que sei” (Jean Piaget). Na

ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber e, assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar.

Anexo 4 – Texto trabalhado no encontro VI

14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos

Eles trazem a vida real para a sala de aula, envolvem mais as crianças nas atividades e, com alguns conteúdos, são a melhor forma de trabalhar. Porém, ainda geram muitas dúvidas

1. O que é projeto didático?

Projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem.

Os projetos estão mais populares do que nunca. Redes de todo o país incentivam o trabalho com essa modalidade e algumas escolas preveem no currículo os que serão realizados durante o ano. Boa notícia. Afinal, em muitos casos, eles ajudam a ensinar mais e melhor. Porém falta informação sobre o tema. Só neste ano, NOVA ESCOLA recebeu 166 e-mails com dúvidas. Compiladas em 14 questões, elas são respondidas nesta reportagem para ajudar você a dominar essa ferramenta.

2. Quais as características de uma boa proposta?

Os projetos podem ser planejados e organizados de inúmeras formas, porém algumas ações são fundamentais:

1. Tema: delimitar e conhecer bem o assunto que será estudado e pesquisá-lo previamente.

2. Objetivos: escolher uma meta de aprendizagem principal e outras secundárias que atendam às necessidades de aprendizagem.

3. Conteúdos: ter clareza do que as crianças conhecem e desconhecem sobre o tema e o conteúdo do trabalho.

4. Tempo estimado: construir um cronograma com prazos para cada atividade, delimitando a duração total do trabalho.

5. Material necessário: selecionar previamente os recursos e materiais que serão usados, como sites e livros de consulta.

6. Apresentação da proposta: deixar claro para a sala os objetivos sociais do trabalho e quais os próximos passos.

7. Planejamento das etapas: relacionar uma etapa à outra, em uma complexidade crescente.

8. Encaminhamentos: antecipar quais serão as perguntas que você fará para encaminhar a atividade.

9. Agrupamentos: prever quais momentos serão em grupo, em duplas e individuais.

10. Versões provisórias: revisar o que a garotada fez e pedir novas versões do trabalho.

11. Produto final: escolher um produto final forte para dar visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

12. Avaliação: prever os critérios de avaliação e registrar a participação de cada um ao longo do trabalho.

3. Todo projeto precisa ser interdisciplinar?

Não. Um projeto focado em apenas uma área tem grande valor, já que permite um mergulho mais profundo no conteúdo trabalhado. Embora, às vezes, pareça que objetivos de disciplinas diferentes estejam coordenados numa mesma proposta, muitas vezes só os relacionados a uma delas estão sendo desenvolvidos. Num cenário ainda pior - e também comum -, não são trabalhados de forma correta os conteúdos de nenhuma das áreas.

Um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas. "Não é raro a turma apenas utilizar conhecimentos que já possui", explica Maria Alice Junqueira, professora de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Vera Cruz, em São Paulo, e assessora

de redes públicas e escolas particulares. Veja o exemplo de um projeto de Ciências que tem como objetivo ensinar procedimentos de pesquisa. Se os alunos tiverem de produzir um relatório e já forem experientes na escrita desse gênero, não é possível dizer que ele envolve a disciplina de Língua Portuguesa - afinal, eles só estão colocando em jogo o que sabem. Isso vai efetivamente ocorrer se a tarefa for produzir um artigo científico e esse tipo de texto for novo para todos.

A ideia de que projetos didáticos precisam ser interdisciplinares pode estar relacionada a uma confusão entre essa estratégia, os projetos institucionais e os temas geradores. Os projetos institucionais são ações que envolvem toda a escola em torno de um mesmo objetivo - por exemplo, produzir um jornal ou uma campanha. Nesse caso, cada professor precisa pensar em atividades relacionadas a ele para desenvolver com sua turma. Não há necessariamente um produto final ou um propósito social para o trabalho. Já quando é definido um tema gerador, como meio ambiente, cabe ao professor escolher quais serão os conteúdos a focar e os objetivos a alcançar. O problema, nesse caso, é organizar as atividades em cima de um tema considerado envolvente pelos alunos, em vez de fazer um planejamento baseado nas reais necessidades de aprendizagem deles.

4. É melhor criar um projeto ou aplicar um já testado?

Para um profissional que tem pouca experiência com esse tipo de trabalho, é melhor utilizar um bom modelo, com todas as etapas definidas e os objetivos previamente pensados e aprovados. Não há demérito nisso. Nas melhores escolas, é comum replicar boas práticas. "Um projeto nunca vai ser uma receita fechada, que o professor simplesmente lê e desenvolve em classe com a turma. É preciso adaptar as atividades levando em consideração as características dos alunos e a realidade local", ressalta Clélia Cortez, coordenadora pedagógica do Colégio Vera Cruz, em São Paulo. Um trabalho sobre animais, por exemplo, fica muito mais interessante se focar as espécies encontradas na região.

Mesmo quando há um exemplo a seguir, é preciso analisar se as questões colocadas pelo autor estão de acordo com o nível de conhecimento do grupo, se os materiais sugeridos são adequados e estão disponíveis e se as etapas são suficientes para

a realização de todas as atividades. "Ao longo do trabalho, adaptações são necessárias para o cumprimento dos objetivos. "São esses cuidados que garantem os traços de autoria no desenvolvimento da proposta", completa Clélia. Já um professor acostumado a trabalhar dessa forma pode criar os próprios projetos e organizá-los num banco, a ser utilizado com variações de tema, conteúdo e série. Isso não significa, no entanto, que uma estratégia de sucesso deva ser repetida ano após ano. Mesmo que o currículo seja o mesmo, os alunos são diferentes e isso exige mudanças.

5. Quando optar por um projeto?

Alguns conteúdos curriculares permitem (e às vezes pedem) um trabalho aprofundado e que inclua as práticas sociais relacionadas a ele. Confira abaixo alguns blocos de conteúdo de cada disciplina mais adequados a essa modalidade.

Pré-escola

Conteúdos

Natureza e sociedade, linguagem oral e comunicação e exploração e linguagem plástica

Por que é adequado

- Aproxima as crianças de práticas sociais, como a busca por informações e a apresentação delas

- Traz um novo propósito para a leitura em aula: ler para estudar e para saber mais sobre um tema

Erros mais comuns

- Planejar projetos curtos (de uma semana) porque envolvem os pequenos
- Focar o acabamento do produto final, descaracterizando a produção das crianças.

Língua portuguesa

Conteúdos

Sistema alfabético de escrita, comunicação oral, comportamentos escritores e leitores

Por que é adequado

- Fornece um contexto favorável de leitura e escrita aos que não estão alfabetizados
- Articula o conhecimento sobre o sistema de escrita aos conteúdos relacionados à linguagem
- Favorece a união dos propósitos didáticos aos sociais, já que a turma sabe para quem, por que e o que escrever

Erros mais comuns

- Desperdiçar a oportunidade de refletir sobre o sistema alfabético
- Planejar as mesmas atividades para alunos alfabéticos e não alfabéticos
- Trabalhar sempre com os mesmos propósitos de leitura, escrita e oralidade
- Focar o trabalho no produto final

Matemática

Conteúdos

Leitura, escrita, comparação e ordenação de escrita numérica

Por que é adequado

- Traz os números nos contextos cotidianos, o que nos anos iniciais dá mais sentido às atividades, apesar de não ser imprescindível

Erros mais comuns

- Simular mercadinhos e não propor a reflexão sobre as operações utilizadas
- Dar mais atenção ao produto final, deixando em segundo plano o conteúdo que se quer ensinar

Ciências

Conteúdos

Procedimentos e atitudes científicas

Por que é adequado

- Mostra à turma a importância de buscar soluções, interpretar dados, observar e registrar descobertas

- Promove a divulgação dos conhecimentos produzidos pelos alunos para destinatários reais

Erros mais comuns

- Passar meses pesquisando um tema

- Não propor a reflexão sobre a importância dos procedimentos realizados

- Deixar de orientar a pesquisa

História

Conteúdos

Procedimentos de pesquisa e História oral e local

Por que é adequado

- Cria situações significativas de pesquisa, semelhantes às vividas por historiadores

- Garante que os alunos leiam e escrevam sobre o tema para um destinatário real, o que é essencial para preservar as características sociais da linguagem nessa área

Erros mais comuns

- Aceitar a simples cópia de informações

- Não ajudar na interpretação dos textos

- Ignorar as relações entre o passado e o presente

- Adaptar textos ou apenas usar aqueles considerados de fácil leitura

Geografia

Conteúdos

Geografia física e Geografia cultural

Por que é adequado

- Evita a fragmentação do saber geográfico

- Permite articular os diferentes campos de estudo da área, como o relevo relacionado a estudos de caso na cidade e no campo

Erros mais comuns

- Pedir apenas textos descritivos
- Não desenvolver a cartografia temática
- Deixar de lado o trabalho investigativo
- Não relacionar a paisagem à cultura

Educação Física

Conteúdos

Práticas da cultura corporal e conhecimentos sobre o corpo

Por que é adequado

- Possibilita o estudo das manifestações corporais, unindo as questões sociais, físicas, culturais e econômicas envolvidas nessas práticas
- Ajuda a mudar a concepção das aulas, colocando as práticas corporais como parte de um processo maior de aprendizagem

Erros mais comuns

- Deixar de sistematizar os conhecimentos adquiridos durante o trabalho
- Não pedir que os alunos produzam materiais escritos e de apoio à pesquisa
- Supervalorizar as aulas práticas e dar menos atenção às questões teóricas

Língua estrangeira

Conteúdos

Comportamentos leitores e escritores

Por que é adequado

- Coloca os alunos em situações sociais de uso do idioma, como a ida ao cinema
- Possibilita à turma entrar em contato com outros falantes, além de textos, vídeos e jogos interativos

Erros mais comuns

- Planejar sem adequar os desafios à experiência anterior de cada estudante
- Usar materiais não adequados às características da turma

Arte

Conteúdos

Produção e reflexão sobre Arte

Por que é adequado

- Cria situações significativas de pesquisa, semelhantes às vividas por historiadores

- Garante que os alunos leiam e escrevam sobre o tema para um destinatário real, o que é essencial para preservar as características sociais da linguagem nessa área

Erros mais comuns

- Pedir que os alunos sempre façam releituras e não incentivar que criem

- Organizar o produto final sem a participação dos estudantes

- Não incluir o trabalho de todos no produto final

6. Como fazer o planejamento?

O primeiro passo é ter clareza sobre o que você quer ensinar, o que espera que os alunos aprendam e o que eles já sabem. Assim é possível garantir dois importantes critérios didáticos: a continuidade e a variedade de conteúdos ao longo dos anos.

Feito um recorte no conteúdo - levando em conta a faixa etária da turma e as necessidades de aprendizagem -, é preciso conhecê-lo a fundo e selecionar os materiais a ser usados, como textos, livros e sites. Só então são elaboradas as etapas. Sobre o que eu espero que a classe reflita? No que quero que avance? "Os projetos ajudam a dar voz às crianças por meio da problematização constante. Quando perguntamos da maneira correta, elas indicam o que entenderam e dão sinais do que deve ser ajustado na compreensão. Isso permite avaliar como o trabalho está caminhando e para onde seguir", explica Clélia Cortez.

Pensar no encadeamento das etapas também é fundamental. A ordem é lógica? Esse é o melhor caminho para que a garotada aprenda? A próxima tarefa é construir um cronograma e detalhar como desenvolver o trabalho em sala. Nesse ponto, é essencial

ter definido o produto final - uma feira cultural ou um blog, por exemplo - e se haverá um momento de finalização e socialização do trabalho. Em caso afirmativo, qual o objetivo dessa culminância? Essas decisões interferem na gestão de tempo e na busca pelos recursos. Por fim, é necessário definir os critérios de avaliação. Tudo isso precisa estar escrito e serve como uma bússola para o trabalho.

7. Cada etapa deve ter um objetivo?

Sim. Apesar de o projeto necessitar de um propósito central (trabalhar comportamentos escritores, por exemplo), cada atividade deve ter o seu, sempre relacionado ao principal. Quando se sabe o que é preciso ensinar em cada momento, é mais fácil intervir e ajudar a turma a avançar. Esse conceito norteou a prática da professora Eudes da Silva Alves, da EMEB Doutor José Ferraz de Magalhães Castro, em São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo, quando desenvolveu um projeto sobre contos de aventura com uma turma do 5º ano.

Primeiro, ela ofereceu às crianças diversos livros para ampliar o repertório. Depois, propôs uma análise das características do gênero estudado, sistematizando os conhecimentos adquiridos. Na sequência, realizou uma produção coletiva para que a turma se familiarizasse com esse tipo de texto. Por fim, os alunos redigiram as próprias versões, que foram revisadas com o apoio de Eudes.

Em alguns momentos, é possível pensar em objetivos secundários que não tenham necessariamente relação com o propósito de ensino maior. É comum isso ocorrer em atividades relacionadas ao produto final, como no caso de as crianças fazerem um desenho para a capa do livro da turma. Isso não está ligado à escrita, mas é uma ação comum na produção de publicações - dentro e fora da escola. Já que se quer preservar as práticas sociais, vale prever isso. O principal cuidado é não reservar muito tempo para esses momentos secundários. Eles devem ser pontuais e focados.

8. Como antecipar as dificuldades dos alunos?

Mais do que antecipar dúvidas, é preciso pensar em atividades específicas para estudantes com níveis diferentes de saber. Para contemplar todos eles, há três saídas: variar a complexidade das tarefas apresentadas, organizar os alunos em grupos e dar atenção àqueles que mais precisam. Para evitar problemas em relação a atividades como pesquisas, entrevistas e interpretação de dados, a solução é investigar as experiências que os estudantes tiveram anteriormente e, se necessário, reservar um tempo para o trabalho com esses procedimentos. Outra opção é retomar registros de atividades anteriores e verificar os pontos que vão necessitar de mais atenção durante o projeto.

9. Todas as atividades devem ser em grupo?

Não. Um bom projeto contempla atividades em que os alunos atuam sozinhos, em duplas e em grupos. Porém, como os projetos envolvem a turma toda e o produto final é uma obra coletiva, muitos pensam que tudo deve ser feito em equipe. É importante que as ações estejam articuladas entre si, como no projeto Galeria Virtual de Arte. A atividade começa coletivamente, com a ampliação do repertório da turma e a apresentação de uma ferramenta eletrônica que possibilita as visitas. Para conhecer o acervo e trocar impressões sobre ele, são formados trios. De novo juntos, todos escolhem quadros para compor uma galeria e, na sequência, cada aluno fica responsável pela legenda de um quadro, mostrando o que aprendeu.

Um bom critério para definir de que forma os estudantes vão realizar a tarefa é sua complexidade. A leitura de um texto, por exemplo, deve ser feita em grupo quando a garotada tem pouca experiência com o tema ou o gênero. A pesquisadora Delia Lerner, em um artigo publicado na revista argentina *Letra y Vida*, afirma que a discussão entre os alunos numa situação como essa é fundamental porque obriga cada um deles a justificar sua interpretação e, assim, tomar consciência das próprias contradições, além de conhecer a interpretação dos colegas. Depois dessa etapa, realizar sozinho uma atividade baseada nas informações do texto fica bem mais fácil.

10. Como apresentar a proposta à turma?

O primeiro passo é criar um clima de curiosidade. Para envolver a garotada, de nada adianta só dizer: "Vamos trabalhar nos próximos meses com um projeto". "O sucesso da estratégia está condicionado ao interesse despertado no estudante, valorizado como pesquisador e expositor do que apreendeu", explica Jorge dos Santos Martins, autor de livros sobre projetos de pesquisa.

O ideal é começar a conversa problematizando o tema e o produto final. Nesse caso, o recomendado é envolver os alunos na discussão sobre como chegar ao resultado esperado. A professora Lisiane Hermann Oster, do Sesquinho - Escola de Educação Infantil do Sesc, em Ijuí, a 410 quilômetros de Porto Alegre, seguiu à risca essa recomendação. Ao desenvolver um projeto sobre o sistema de numeração com uma turma de 5 anos, ela se baseou nas seguintes questões: para que servem os números? Onde eles aparecem em nosso dia a dia? Os pequenos falaram do número do sapato, do peso e da altura. Só então ela propôs criarem um jogo de cartas do tipo Supertrunfo e perguntou como fazer isso. Com os passos do trabalho já previstos, Lisiane foi ajustando o que eles diziam e apresentou as etapas a ser seguidas.

11. Quando é preciso replanejar?

Sempre, já que nunca o que foi previsto se confirma totalmente na prática. Em geral, o planejamento é ajustado e repensado a cada etapa vencida, de acordo com os indícios que os alunos dão sobre o que estão efetivamente aprendendo durante o processo. É comum identificar pontos que precisam ser retomados antes de iniciar a etapa seguinte ou conteúdos que necessitam ser reforçados para garantir novas aprendizagens. "Todo professor deve se perguntar ao fim de cada atividade ou etapa se o andamento do trabalho está de acordo com o que quer ensinar", recomenda Paula Stella, coordenadora pedagógica da Comunidade Educativa Cedac, em São Paulo. Um alerta: ter de replanejar uma parte do projeto é muito diferente de desenvolver o trabalho de forma intuitiva. Quando não há um plano, as intervenções ficam menos efetivas e o professor tem de correr, ao término de cada aula, para preparar as atividades da próxima. Replanejar é retornar à etapa anterior, incluir uma nova ou repensar aspectos das que estavam previstas.

12. Vale interferir para aperfeiçoar o produto final?

Sim, mas desde que o objetivo seja fazer com que a própria turma aperfeiçoe o trabalho realizado. Não é tarefa do professor melhorar sozinho o acabamento de um cartaz ou o texto de um diário de campo escrito pelos alunos. Como já devem ter entrado em contato com diversos modelos do produto final escolhido, eles podem retomá-los, comparar ao que produziram e corrigir trechos que não ficaram a contento. "Quando está envolvida com o propósito social do projeto e sabe para que ele serve, a garotada se dispõe a refazê-lo inúmeras vezes", avalia Paula Stella. Prova disso é o projeto sobre a transição do trabalho escravo para o assalariado livre no Brasil, realizado por Juliano Custódio Sobrinho na EM João de Deus Rodrigues, em Petrópolis, a 68 quilômetros do Rio de Janeiro. Para a montagem de um seminário (o produto final escolhido), os alunos realizaram entrevistas com moradores da cidade. Além de pedir que retomassem algumas conversas, ao avaliar um esboço do painel de apoio e da apresentação, o professor apontou problemas e estimulou a construção de novas versões, no que foi prontamente atendido.

13. Como avaliar os estudantes?

No caso dos projetos, são três os eixos de aprendizagem que podem ser considerados na avaliação:

- o conteúdo;
- o aprofundamento no tema;
- a aproximação com a prática social relacionada ao produto final.

As respostas dadas pelos alunos ao longo do processo dão pistas sobre o que já foi compreendido e no que ainda é preciso avançar, assim como os momentos de sistematização dos conteúdos - quando a turma define com suas palavras os conceitos estudados. Para Delia Lerner, o processo permite diminuir a incerteza do professor e do aluno porque nele se passam a limpo os conteúdos ensinados e aprendidos. Outra boa estratégia é, no fim de cada atividade, fazer uma análise das produções, que funcionam como um retrato da aprendizagem até aquele ponto. O conjunto delas pode revelar os

avanços e os problemas enfrentados por cada um. Da mesma maneira, o produto final, em suas sucessivas versões, também mostra o percurso pelo qual o aluno passou.

Os projetos possibilitam ainda uma avaliação do trabalho do professor e indicam em que pontos sua condução precisa ser ajustada. Um meio de fazer isso é pensar nos objetivos de ensino e nas condições didáticas oferecidas. A análise das produções realizadas e das respostas dadas pelos estudantes no desenvolvimento do projeto também pode ser vista sob a ótica do ensino. Algumas questões que norteiam as análises: a forma de conduzir o trabalho foi adequada? Foram feitas intervenções sempre que necessário? As atividades responderam ao objetivo de cada etapa? Os materiais usados foram adequados? O tempo previsto foi suficiente? Esse tipo de reflexão tem uma importância formativa única para o professor e pode impactar positivamente a prática cotidiana.

14. Qual a importância da culminância?

São duas as funções principais das cerimônias de fechamento de um projeto didático: dar ao aluno visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passou e apresentar o trabalho da turma para a comunidade e os pais, que são estimulados a perceber o avanço de seus filhos.

O evento só cumprirá esses dois papéis se estiver prevista a exposição dos objetivos de cada atividade realizada, dos registros das várias versões do produto final e das fotos que ilustram o processo. Fazer uma festa bonita não deve ser a maior preocupação da escola- como é bastante comum -, mas o mínimo de organização precisa ser garantido.

Sem desperdiçar muito tempo nessa tarefa, professores e gestores precisam tomar uma série de providências, como conseguir microfones para as apresentações orais, organizar as cadeiras para os convidados e distribuir pelo espaço reservado para o evento suportes para expor os trabalhos. "Não é correto transformar a culminância na grande estrela de um projeto. O mais atrativo é o caminho pelo qual todos passaram e as realizações das crianças", explica Maria Alice Junqueira. Alerta: a participação dos alunos na culminância deve ter caráter pedagógico, incluindo a definição de critérios

para a exposição do material, e não na produção de enfeites, o que não se relacionam a nenhum objetivo.

Quer saber mais?

BIBLIOGRAFIA

Ensinar: Tarefa para Profissionais, Beatriz Cardoso (org.), 406 págs., Ed. Record, tel. (21) 2585-2000, 47,90 reais

Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário, Delia Lerner, 128 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 36 reais

Livros de Alfabetização e de Português: Os Professores e suas Escolhas, Antônio Augusto Gomes Batista e Maria da Graça Ferreira da Costa Val (orgs.), 240 págs., Ed. Autêntica, tel. 0800-2831-322, 41 reais

O Ensino da Linguagem Escrita, Myriam Nemirovsky, 160 págs., Ed. Artmed, 26 reais

O Poder dos Projetos - Novas Estratégias e Soluções para a Educação Infantil, Judy Helm e outros, 175 págs., Ed. Artmed, 39,90 reais

Piaget-Vygotsky - Novas Contribuições para o Debate, Delia Lerner e outros, 176 págs., Ed. Ática, tel. 0800-11-5152, 44,90 reais

Propostas Didáticas para Aprender a Escrever, Anna Camps (org.), 220 págs., Ed. Artmed, 41,60 reais

Trabalho com Projetos de Pesquisa: Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, Jorge Santos Martins, 144 págs., Ed. Papirus, tel. (19) 3272-4500, 34,90 reais

Fonte: Revista Nova Escola
Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml>
Acesso em 6 de março de 2016.

Anexo 5 – Texto trabalhado no encontro VII

Objetivos básicos do jornal na educação

O jornal, por ser um veículo de informação diária, também é formador de opinião e, por mais que se fale no desaparecimento da imprensa escrita, ela ainda está muito viva. Além de tudo, a leitura do jornal impresso proporciona ao leitor a convivência direta, e a possibilidade de uma recepção múltipla e, por isso, mais enriquecida.

O jornal na sala de aula produz um efeito significativo naqueles que participam de sua leitura. Surge a necessidade de se comentar os fatos, de se opinar, trocar ideias, refletir e abrir-se para discussões. É algo que, fundamentalmente, passa pela formação de cidadania estimulando o sentimento de pertença àquilo que se lê. Ler uma notícia ou matéria de jornal é também poder olhar um pouco para si mesmo, é o: Eu faço parte de..., ou: Será que isso é mesmo verdade?, ou: Como mudar isso?

E a reflexão que vai tornando a pessoa mais capaz de resolver seus próprios conflitos individuais e existenciais, conseqüentemente é a reflexão que torna um indivíduo mais consciente do seu papel no mundo. O ser cidadão é algo inerente ao desejo humano. Ora, o homem sozinho não é feliz. Ele precisa, do outro que esta fora dele até mesmo para poder formar sua identidade. Ele precisa ter no outro, como no mito de narciso, a projeção de sua imagem, sem isso a formação de uma identidade é impossível. Assim, o ser cidadão implica no exercício da cidadania, no desenvolvimento de um espírito crítico e atuante. A escola representa a base para a formação de um indivíduo inteirado aos problemas socioculturais do seu tempo, estado ou país.

Outra questão fundamental nos programas de jornal na educação é que se pretende não apenas desenvolver a consciência crítica, mas também viabilizar uma leitura mais dinâmica, em que a realidade subjetiva do leitor esteja em contato com o subjetivo do outro e isso produza o sentido da leitura e da reflexão. A leitura toma, então, o caráter participativo e lúdico tornando-se objeto de prazer, assim o conhecimento vai se ampliando pelo viés de uma leitura plural, prazerosa e feliz.

Muitas escolas têm se beneficiado com tais programas, pois não somente utilizam um recurso pedagógico acessível, mas também trazem a rua, a cidade, o país, o mundo para dentro da sala de aula e isso pode ser concretizado sempre dentro de novas perspectivas, novas direções. É fundamental que se perceba no jornal um excelente instrumento para a contextualização e construção do conhecimento.

Mais adiante apresentamos algumas sugestões de atividades, muitas intercambiadas com textos da literatura infanto-juvenil, tablado, artes plásticas, enfim, inúmeras vias de acesso ao conhecimento. É importante que o conhecimento seja multiplicador, que ele interfira de maneira concreta na experiência de vida dos educandos, se isso não acontece perde o sentido, aprender torna-se algo muito chato e o aluno estuda para provar que sabe e para receber em troca, uma nota, que muitas vezes não corresponde à globalidade do que conseguiu apreender.

Mais do que nunca, questionamos a maneira pela qual valoriza-se a apreensão do conhecimento. Novas propostas educacionais põem em questão a necessidade da quebra de paradigmas para que de fato possa emergir um sujeito mais equilibrado no uso de sua razão e emoção. Se temos uma prática, pedagógica ainda fundamentada no valor razão, temos uma sociedade perdida, no seu potencial criativo. A sociedade contemporânea coloca suas expectativas na criação de um novo indivíduo, o futuro precisa "garantir" a formação de pessoas mais integradas, aprendizes diários, pescadores de uma realidade instantânea. É preciso então que a Escola comece a preocupar-se em fazer da sala de aula um espaço rico para exercitar a razão com a emoção.

Hoje, o mercado torna-se cada vez mais competitivo, todos têm de cumprir o mesmo destino: falar mais de um idioma, de preferência o inglês, usar de maneira desembaraçada um computador, ter curso universitário, ser especializado etc. E o diferenciador durante uma seleção de candidatos para tal e tal cargos, qual é? Certamente está na capacidade de ser criativo, de solucionar problemas, de deixar-se emocionar.

Necessitamos quebrar paradigmas e valores cristalizados que endurecem a realidade da sala de aula e produzem cidadãos sem compromisso com a sua identidade social, "sem ideologia" e sem vínculos com o outro. Assim, acreditamos que a escola tem de repensar seu lugar de instituição formadora, abrindo a sala de aula para o mundo, onde o educando acredite ser possível viver e enriquecer sua experiência racional

através de sua emoção e afetividade. Certamente, quando conseguirmos realizar esse percurso teremos formado um sujeito não apenas inteligente, mas com capacidade de sentir.

CAVALCANTI, Joana. O jornal como proposta pedagógica. São Paulo: Paulus, 1999.