



Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos

Osinéia Albina Brunelli

Universidade Federal de Mato Grosso

Brasil

Osineia.albina.brunelli@gmail.com

Marta Maria Pontin Darsie

Universidade Federal de Mato Grosso

Brasil

marponda@uol.com.br

Resumo

Este trabalho relata uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. Temos por objetivo investigar em quais concepções de ensino e de aprendizagem de matemática os professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) se fundamentam para organizarem a formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando a natureza de nosso trabalho, pretendemos utilizar como metodologia de investigação a pesquisa qualitativa de análise interpretativa. O desenvolvimento da pesquisa se dará em duas fases: a revisão de literatura indicando aspectos teóricos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Matemática e à formação de professores e posteriormente a pesquisa de campo, com cinco professores formadores dos Cefapros do estado de MT que no caso serão os sujeitos da pesquisa.

Palavras chave: Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Concepções, Formação de Professores, Formação de Formadores.

A proposta de pesquisa apresentada surgiu mediante algumas dificuldades que encontrei ao exercer a função de professora formadora de matemática no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) da cidade de Cáceres - MT. O Cefapro é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação responsável pela formação continuada dos professores da educação básica da rede pública do estado de Mato Grosso. É coordenado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (Sufp). Os Professores formadores

dos centros são professores efetivos da rede estadual que passaram por um teste seletivo para exercer a função de formador. Os formadores de matemática dos centros são responsáveis por toda a formação continuada dos professores de matemática da educação básica da rede pública estadual, inclusive da formação continuada de professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Enfrentei muitas dificuldades para planejar e desenvolver a formação continuada dos professores de matemática que atuam na modalidade de EJA. Eu nunca havia trabalhado na modalidade como professora e muito menos na situação de formadora de professores. Comecei a partir de então a questionar: quem forma o formador de professor para a EJA? Como o formador de professor de matemática adquire experiência para gerir a formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos? Quais são os saberes docentes necessários para o planejamento e execução da formação continuada de professores de EJA? Quais são as concepções de Educação Matemática e de EJA dos formadores? Os formadores têm conhecimento das especificidades dessa modalidade?

Diante dos desafios enfrentados no ambiente de trabalho, decidi investir em minha formação e então procurei participar da seleção de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso. Ao ingressar-me no mestrado em educação comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GRUEPEM) e logo pude constatar que a Educação Matemática na EJA era uma das temáticas de pesquisa desse grupo.

Como mestranda e integrante do GRUEPEM, surge a oportunidade de aprofundar a temática, definir o foco, redirecionar a pesquisa e dar maior sustentação teórica ao projeto. O apoio encontrado nos membros do GRUEPEM, os estudos realizados e as discussões levantadas no interior desse grupo referente à EJA, contribuíram de maneira a reforçar o meu desejo de desenvolver uma pesquisa nessa modalidade.

Surge a partir de então o problema de pesquisa: Em que concepções de Educação Matemática, de Ensino, de Aprendizagem e de EJA os professores formadores dos Cefapros se fundamentam para organizarem a formação continuada dos professores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos?

Após termos definido a pergunta diretriz do nosso trabalho, definimos também os possíveis sujeitos da pesquisa e o lócus de investigação. Decidimos que os professores formadores de matemática dos Cefapros do estado de Mato Grosso seriam os sujeitos e os Cefapros, o lócus do desenvolvimento da pesquisa. Atualmente o estado de Mato Grosso possui 15 (quinze) Cefapros distribuídos pelo estado. Cada centro é um polo e atende a vários municípios como mostra a tabela 01:

Tabela 01

Número de municípios e escolas atendidos pelos Cefapros

Cefapros	Nº de Municípios Atendidos	Nº de Escolas Atendidas
Alta Floresta	07	31
Barra do Garças	16	59
Cáceres	12	52

Confresa	07	20
Cuiabá	11	179
Diamantino	12	39
Juara	04	18
Juína	07	30
Matupá	07	31
Pontes e Lacerda	10	23
Primavera do Leste	06	29
Rondonópolis	14	80
São Felix do Araguaia	06	12
Sinop	15	42
Tangará da Serra	07	40

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)/ MT, 2010.

Estabelecemos como critério de seleção quatro Cefapros que atendessem o maior número de escolas, ficando assim os seguintes centros: Barra do Garças, Cáceres, Cuiabá e Rondonópolis. Analisamos o número de professores formadores de matemática e computamos 16 (dezesesseis) sujeitos como mostra a tabela 02:

Tabela 02

Professores formadores de matemática dos Cefapros

Cefapros	Nº de professores formadores de matemática
Barra do Garças	04
Cáceres	04
Cuiabá	06
Rondonópolis	02

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)/ MT, 2010.

Estabelecemos outro critério como o objetivo de reduzir ainda mais o número de sujeitos dado o curto período de tempo que se tem para realizar uma pesquisa de mestrado. Decidimos que seriam sujeitos da pesquisa, os formadores que tivessem no mínimo três anos de experiência no centro, chegamos a um número de cinco sujeitos.

Teia teórica

Discutir a Educação de Jovens e Adultos é primeiramente admitir que a sua clientela foi excluída da escola ainda quando criança ou adolescente. É pensar no acanhamento que estes alunos manifestam quando são julgados pela sociedade e inclusive pelo poder público como um mal do sistema público regular de ensino. Para muitos a existência de uma Educação de Jovens e Adultos “se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida

da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada” (HADDAD, 1994, p. 86). Infelizmente esta concepção de EJA ainda se faz presente apesar desta modalidade de educação ao longo da história ter passado por grandes mudanças e sofrido influências de diversas tendências.

Gadotti (2007) afirma que até a Segunda Guerra Mundial essa educação era compreendida como uma extensão da educação formal para todos, integrada a educação popular, ou seja, educação para o povo. Voltada especificamente para a periferia da zona urbana e zona rural. Após a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Gadotti vem dizer que esta modalidade de educação passa a ser concebida como forma de educação moral que acontecia em ambientes localizados fora da escola, que tinha por objetivo enfocar o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura. A Conferência Internacional sobre Educação de Adultos dos anos 60 trouxe para a EJA duas concepções distintas: a primeira como continuação da educação formal e a segunda como educação de base comunitária.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia “entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da Educação Básica, consagrando, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”(RIBEIRO, 2007, p.31). Em suma, a EJA foi concebida até os anos 40 como extensão da educação formal, como educação de base na década de 50, e no final dos anos 50, foi definida como educação libertadora pelo educador Paulo Freire.

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos se formou um conceito de Educação de Jovens e Adultos que se tornou referência para EJA. Ela aprovou a Declaração de Hamburgo que definiu em seu terceiro artigo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 2005, p. 17).

Nesse sentido Gadotti (2007) corrobora que a EJA deverá ser sempre uma educação multicultural, uma educação que seja capaz de desenvolver o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Para esta atual concepção de EJA torna-se urgente o alargamento da compreensão de uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a formação contínua, que tenha por finalidade uma aprendizagem por toda a vida.

Diante deste novo entendimento de EJA, o ensino e a aprendizagem de matemática ganham outra dimensão. Admitimos que o jovem ou o adulto ao matricular-se em uma instituição escolar, traz consigo uma bagagem de conhecimentos tácitos, culturais, oriundos do seu contato com o mundo e com os seus iguais. Conhecimentos adquiridos através da sua vivência e da necessidade de solucionar os seus problemas. Freire (2008) corrobora esta concepção ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A educação na perspectiva Freiriana, não será apenas um ato de ensinar a fim de promover a aquisição de conhecimento. Almeja educar para a autonomia e para a liberdade e isso será possível através do ato de ouvir os educandos. Deve-se valorizar o seu mundo e suas concepções de vida para, a partir daí, promover a construção de um saber libertário.

Caso contrário, o educador estará desenvolvendo a educação bancária que nada mais é que o simples ato de depositar e transferir conhecimentos. O aluno na educação bancária é apenas um ser passivo, onde [...] “o educador tem a tarefa de depositar neste, os conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 1996, p.65). Neste modelo de educação o professor é o sujeito e o aluno sempre o objeto, objeto este que precisa ser “enchido” pelo professor através dos seus depósitos. Neste sentido, o aluno fixa, memoriza, repete sem saber o que realmente significa e como consequência, reproduz um saber descontextualizado e alienado. O ensino de matemática tem caminhado nesta direção, centralizando-se na transmissão de conteúdo de forma mecanizada.

Tem-se dado muita ênfase a um ensino de matemática rigoroso, extremamente formalizado, centralizado em cansativas demonstrações. Os alunos são levados a decorar fórmulas e aplicá-las em diversos tipos de exercícios que por sua vez são imensamente abstratos e descontextualizados. Com os avanços de estudos na área de Matemática e principalmente na área de Educação Matemática, podemos constatar a presença de um novo paradigma de ensino desta ciência, conhecido como o Paradigma Pedagógico Construtivista. À luz deste paradigma D’Ambrosio vem dizer que “aprender não é mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações e teorias” (2005, p.119). Esta concepção de ensino da matemática deixa de ver o aluno como mero objeto e passa a enxergá-lo como o principal responsável na construção do seu conhecimento e a matemática deixa de ser vista como uma ciência pronta e acabada para ser uma ciência viva como qualquer outra e em caráter permanente de construção.

Considerações

Almeja-se colaborar com o atual projeto de pesquisa para a construção de possíveis propostas de ensino e de formação para professores licenciados em matemática que atuam na EJA no Estado de Mato Grosso. Pretende-se refletir tanto teórica quanto metodologicamente sobre o ensino e a aprendizagem de matemática na EJA, fornecendo possíveis contribuições aos profissionais docentes da área de matemática auxiliando-os a enfrentarem os desafios diários de suas atividades docentes.

O trabalho não tem o condão de esgotar a temática apresentada. Aspira pela produção teórico-científica, ainda que modesta em relação à complexidade do tema. Espera-se que sirva de degrau a uma escala de produção que se completa e se dinamiza no todo com a comunidade científica do Estado e do País.

Sabe-se que um pesquisador sozinho não deve achar-se capaz de mudar a educação ou até mesmo o mundo, mas pode-se, criar propostas, que venham a ser aprofundadas por cada companheiro da jornada intelectual e que no futuro sejam ferramentas de transformação.

Referências Bibliográficas

D’AMBROSIO, Ubiratam. *Educação Matemática da Teoria a Prática*. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 33ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 31ª ed. Rio de Janeiro RJ: Paz e Terra, 2008.

- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- HADDAD, Sérgio. *Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: *Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, Anais... Brasília: MEC/INEP/SEF, 1994. p.86-108.
- RIBEIRO, Emerson da Silva. *Concepções de Professores em Avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces*. 2007. 253 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 2005.