



Formação continuada de professores de Matemática “da” e “na” Educação de Jovens e Adultos - EJA

Lailson dos Reis Pereira Lopes

UNIUBE-UNIMONTES-ISEIB

Brasil

lailson.lopespereira@yahoo.com.br

Marilene Ribeiro **Resende**

UNIUBE

Brasil

Marilene.resende@uniube.br

Resumo

Este texto que ora apresentamos é um recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada dos professores/as de Matemática que atuam na EJA. No decorrer do trabalho, procuramos responder a seguinte questão: Como ocorreu/ocorre o processo de formação inicial e continuada do/a professor/a de Matemática "para" e "na" EJA, buscando atender as especificidades dessa modalidade de ensino e a necessidade de consolidação de sua identidade? Neste artigo, temos como objetivo: Verificar como tem ocorrido a formação continuada das professoras que atuam na EJA em Montes Claros, MG. Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis professoras, segundo elas praticamente não têm ocorrido formação continuada, uma delas defende a oferta de capacitações por nucleação, ou seja, que se reúnam os professores de escolas vizinhas, que apresentam os mesmos problemas sociais, buscando alternativas e possibilitando a trocas de experiências.

Palavras Chave: Formação Continuada de Professores, EJA, Educação Matemática, Capacitações, Saberes Docentes, Trocas de Experiências.

Introdução

A Educação Matemática nos últimos trinta anos, no Brasil, vem se constituindo em um campo importante de pesquisas e de práticas relacionadas aos aspectos históricos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos do ensinar Matemática.

Em especial a Educação Matemática de Jovens e Adultos, visto que EJA - Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da educação básica brasileira, além de ser uma realidade é também uma necessidade em nosso país, pois ainda convivemos com o analfabetismo e a necessidade de aumentar as percentagens de alunos escolarizados, propiciando a estes condições mais favoráveis de buscar melhores condições de vida. Esforços e iniciativas têm sido feitos para implementar projetos, programas e estudos sobre essa modalidade de ensino, tanto na esfera pública, como por organizações não-governamentais, como nos meios acadêmicos, no sentido não só de suprir as demandas, mas também no de produzir conhecimentos que possam garantir uma identidade própria para esse campo.

O texto ora apresentado é um recorte de um trabalho de pesquisa intitulado: Formação do Professor de Matemática “para” e “na” EJA – Educação de Jovens e Adultos, apresentado ao programa de mestrado em Educação da Universidade de Uberaba -UNIUBE, cuja questão geradora é: Como ocorreu/ocorre o processo de formação inicial e continuada do professor de matemática "para" e "na" EJA, buscando atender as especificidades dessa modalidade de ensino e a necessidade de consolidação da identidade? Neste artigo, temos como objetivo: Analisar a formação continuada dos professores de Matemática sob o olhar dos teóricos e das professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Montes Claros, MG.

Em consonância com os objetivos propostos, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, porque o ambiente a ser investigado, o local onde ocorre o problema, é a principal fonte da coleta de dados. Além disso, este tipo de abordagem caracteriza-se também pela exigência de contato direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado.

A investigação envolve uma parte exploratória inicial, com o objetivo de situar a EJA em Montes Claros e caracterizar o professor de Matemática que nela atua. Para a coleta dos dados apresentados nesse texto, lançamos mão da pesquisa documental e da pesquisa de campo, realizando entrevistas semi-estruturadas com seis professoras, selecionadas a partir dos resultados do estudo exploratório.

A análise das entrevistas foi orientada pelos pressupostos de Bardin, realizando a análise do conteúdo. Para isso foram construídas categorias de análise, a partir das unidades de análise identificadas em leituras reiteradas do material. Ao construir as unidades de análise, consideramos três grandes eixos: a EJA no Brasil e em Montes Claros, a Educação Matemática de Jovens e Adultos e a formação do professor de Matemática para atuar na EJA.

Para melhor entender como vem acontecendo a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino em Montes Claros MG, passaremos a tratar especificamente sobre essa temática. Procuramos nos apoiar nos estudos feitos pelos teóricos que estudam esse

assunto e quando possível estabelecendo um diálogo com as professoras entrevistadas que puderam fazer uma reflexão acerca do seu trabalho na EJA.

Pelo fato do nível fundamental séries finais ser oferecido em Montes Claros, MG tanto na rede municipal quanto estadual, realizamos nossos estudos com professoras que na oportunidade, segundo semestre de 2008, estavam atuando nessa modalidade e nesse nível.

Formação continuada de professores de Matemática “da” e “na” EJA

A formação do professor e o seu desenvolvimento profissional são sempre inconclusos, pois ocorrem ao longo da vida, quer pela incorporação de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, quer pela incorporação dos saberes experienciais, gerados “no” e “pelo” fazer do professor.

Nesse sentido, Rocha e Fiorentini (2005, p. 2) afirmam que:

A formação do futuro professor não se reduz apenas ao período da formação inicial. A constituição profissional docente, longe de ser uma trajetória linear ou limitada a um intervalo de tempo, é um processo contínuo e sempre inconcluso, permeado por dimensões subjetivas e sócio-culturais que influenciam o modo de vir a ser de cada professor.

Os próprios documentos da EJA preconizam a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional do professor de EJA e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo portanto permanente.

[...] O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades. (BRASIL MEC-PCEJA, 2002 p. 141)

Assim, a construção de novos conhecimentos e de novas tecnologias, como também as demandas de diferentes ordens, impõe aos governantes e aos gestores educacionais a preocupação com a formação dos professores, não só a inicial, mas particularmente com a continuada, como afirma Alvarado Prada (2006, p. 75)

O ser humano cresce continuamente e tal crescimento implica retomar os avanços dos conhecimentos construídos pelas pessoas em suas interações sociais. De diversas formas, a sociedade atribui aos professores um papel preponderante nessa retomada dos conhecimentos. Nesse sentido, organismos internacionais, governos de alguns países e instâncias de diferentes setores de gestão educacional destacam, dentre as políticas, a formação de professores, em particular, a formação continuada.

Entretanto, segundo as professoras “sujeitos dessa pesquisa” praticamente não têm

ocorrido formação continuada, muitos menos está tendo como foco a EJA. As professoras “G”, “C” e “E” que trabalham na rede estadual, nunca tiveram capacitação voltada para essa modalidade. De acordo as professoras da rede municipal, “R”, “N” e “K”, essa formação tem ocorrido de forma esporádica.

Ao serem perguntadas, “você tem participado de alguma atividade de formação continuada que tem como foco a EJA”, a professora “C” respondeu¹:

Não. Nunca participei não, eu acredito que nem aconteceu. Pela Secretaria Estadual eu não tenho conhecimento que tenha acontecido não. Então eu tive muito tempo fora da sala de aula, fiquei cinco anos, sete anos afastada da regência, eu estava em outras funções, só que não é do meu conhecimento que tenha acontecido treinamento para trabalhar com jovens e adultos. Eu nunca participei e nem tenho conhecimento de ter acontecido nenhum treinamento.

A professora “K” participou de duas em 2007, mas, segundo ela, foi insuficiente. Tem ocorrido agora na própria escola sem separar o ensino regular da EJA.

É assim na prefeitura todo mês a gente tem aquelas capacitações. Então no ano passado a gente teve umas duas referentes à EJA, porque separava o que era EJA e regular, mas muito pouco realmente. Nesse ano nada, tem acontecido na própria escola e não tem diferenciado regular e EJA. No ano passado teve duas no máximo, eu trabalhei um ano no SESI e lá sim, fui a Belo Horizonte, mas tem sido no dia a dia mesmo que a gente aprende e consegue trabalhar na EJA. Aprender no dia a dia.

Percebe-se na fala dessa professora certa insatisfação, quando ela diz “todo mês a gente tem *aquelas* (grifo nosso) capacitações”. Como falamos no capítulo que tratamos de políticas públicas e formação de professores, há um descontentamento das professoras com relação a essas reuniões que chamam de capacitações, mas que, na verdade, segundo elas, são reuniões administrativas e pedagógicas que tratam de temas diversos, mas sem sentido algum para a prática do professor. Segundo elas parece que só acontece para cumprir uma carga horária. Cumprir uma exigência legal.

Como nos disse a professora “E” *“Não. As reuniões de módulo II só tratam do ensino regular, mas não é capacitação não, acontece porque tem que ter o cumprimento dessa carga horária.”*

Entretanto, há autores que defendem a formação continuada no próprio espaço de trabalho, ou seja, uma formação em serviço. Segundo Alvarado Prada (2006), a formação continuada em serviço, sendo desenvolvida na própria escola, diminui custos para a entidade que a oferece, e também para os professores, que ainda evitarão o desgaste físico e psicológico de longos deslocamentos. Porém, acreditamos que é necessário que esses momentos sejam de fato de formação, em que haja espaços de trocas de experiências, de ampliação das relações entre as instituições e as pessoas, de construção coletiva de saberes. Assim, esses espaços

¹ Ao inserir a fala das professoras no texto, preservamos a linguagem coloquial e as suas idéias, apenas suprimimos algumas marcas próprias da oralidade, procurando adaptar à norma culta. As citações aparecem em itálico para não confundir com as citações dos teóricos que fundamental essa pesquisa. Para preservar a privacidade das nossas entrevistadas, utilizamos letras do nosso alfabeto para identifica-las, professoras: K, N, E, C, G, R.

institucionalizados, como o *módulo II*², citado pela professora, poderão se constituir em espaços formativos proveitosos para os professores

A professora “G” sugere para o seu aprimoramento: *Eu acho que se tivesse uns cursos para a gente poder aprimorar, trocar idéias com os próprios colegas, fazem a gente crescer com as idéias de outras pessoas .*

Há também estudos que indicam resultados positivos de iniciativas de realização da formação continuada no próprio espaço de trabalho do professor, como o de Costa (2006), relatado no artigo “Formação Continuada de Professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia”, em que o autor faz uma análise de um projeto de formação continuada oferecida em uma escola pública, tendo como parceira a PUC-SP. O público alvo foram professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e os conteúdos explorados - Matemática e Estatística. Com relação ao local de estudo, a pesquisadora aponta como aspecto positivo em suas conclusões:

Ser desenvolvido no local de trabalho (a escola) e levar em conta o contexto escolar, isto é, ser desenhado para atender necessidades específicas de uma particular comunidade. Tudo indica que, ao dar especial atenção ao contexto de atuação do professor, abre-se a possibilidade de aliar a teoria à prática na formação e de interferir na cultura escolar e transformá-la. (COSTA, 2006, p. 191)

Como se tratava de uma parceria e de uma pesquisa colaborativa, Costa aponta, ainda, para um aspecto importante nesse tipo de proposta de formação continuada - a necessidade de um tempo e de períodos contínuos -, para que a atividade possa ser de fato colaborativa:

Tempo para estabelecer uma relação baseada em confiança- e despertar o interesse; para superar a insegurança e o medo- e estabelecer um vínculo entre os envolvidos; para construir um grupo colaborativo; promover ações de formação, de construção e de acompanhamento da prática didática; fomentar a reflexão e a discussão das ações docentes, a investigação sobre a prática; produzir relatórios de pesquisa e relatos de experiência docente; e participar de encontros científicos. (COSTA, 2006, p. 191)

Um fato que tem sido recorrente é que as propostas de formação continuada, quando ocorrem, não têm continuidade, pois são iniciativas pontuais, já que não existe de fato uma política de formação continuada que atenda aos interesses e às necessidades dos professores. Isso é relatado pela professora “R”:

Olha, nós tivemos no ano passado, um curso de formação específico pra EJA. Quando começou o curso, nós tivemos uma oficina maravilhosa, com um cara de Contagem, Jerri Adriane, ele trabalha com um projeto lá em Contagem específico para EJA. Só que lá tem toda uma adaptação de tempo e espaço, um aluno entra e sai quando ele quer, tem uma flexibilidade, tipo CESEC³. Ele tem esse compromisso de ir às aulas, mas tem essa flexibilidade que nós não conseguimos até agora que tivesse essa mudança. [...]. E era para continuar só

² Módulo II, é a carga horária semanal destinada a reuniões, estudos, planejamentos.

³ Centro Estadual de Educação Continuada, o aluno faz a matrícula por disciplina e frequenta às aulas de acordo com a sua disponibilidade e necessidade. Ele geralmente estuda em casa e vai ao CESEC tirar as dúvidas com os professores de plantão.

que depois, tudo isso é complicado, eles mandam para a gente uma ficha de inscrição, você escolhe aquilo que você quer fazer, das oficinas, da formação que vai acontecer, e quando a inscrição chega ao destino que é a Secretaria Municipal de Educação, e o nome da gente cai numa lista de um curso que a gente não escolheu.

A mesma professora continua descrevendo como os professores não são atendidos em suas escolhas, nem mesmo os motivos da determinação deste ou daquele curso, elas ficam sabendo o que certamente lhes traz frustrações:

Então assim é um sistema bastante falho, é o que eu estou lhe falando, eles fazem as coisas, mas depois eu não sei o que acontece, porque esse ano eu fui participar de novo dessa formação e fui parar numa oficina de educação para o tambor. [...] então você não vê continuidade, porque eu fiz em função para dar continuidade, mas todos os nossos colegas da nossa escola, aqui, Escola Municipal “C”, fizemos inscrição para freqüentar as oficinas e todos fomos para oficinas diferentes. Nós não sabemos o por quê, o que foi que aconteceu, não sei de quem foi a falha. (PROFESSORA “R”, 2008)

A professora “N” participou de uma que não era para EJA, mas que ela direcionou para sua prática, trata-se do “Projeto Mídias para Educação”.

Pensando a formação continuada na própria escola, a professora “E” defende a oferta de capacitações por nucleação, ou seja, que se reúnam os professores de escolas vizinhas, que apresentam os mesmos problemas sociais, buscando alternativas e possibilitando a trocas de experiências. *“Deve haver uma nucleação, não só pra EJA, pra troca de experiências com os colegas. De maneira prática, duas, três cabeças pensando a gente aprende mais e então formaríamos uma equipe de matemática pra estudar”.*

A proposta da professora “E” traz concepções de formação de professores que têm sido defendidas por vários teóricos do campo como Contreras Domingo, Schön, Giroux, Zeichner, Stenhouse, Elliot - a formação do professor reflexivo e do professor pesquisador de sua prática, o intelectual crítico, quando afirma que *pensando a gente aprende mais*.

A sua proposta da professora - possibilitar a troca de experiências entre os pares -, aparece como uma das conclusões do trabalho de Costa (2006) sobre a criação de grupos de trabalho na escola:

Uma vez estabelecida a colaboração entre os pares, surgem oportunidades para a reflexão compartilhada, o aprendizado mútuo e o desenvolvimento profissional. Contudo, não há receita pronta para se produzir na escola um ambiente propício para a colaboração e, a priori, não pode dizer que, ao criar um grupo ele será colaborativo. O estudo evidenciou, entretanto, que se deve estar atento a “balcanização” e a “colegialidade artificial”, que, uma vez presentes e instaladas, podem segmentar o corpo docente e dificultar a criação do ambiente colaborativo. (COSTA, 2006, p. 192)

Essa pesquisadora destaca a importância da parceria entre pesquisadores da universidade e os professores da escola, como meio de propiciar a reflexão e o trabalho coletivo, embora as entrevistadas não tenham feita menção de forma explícita a essa forma de formação:

O processo envolveu ciclos de reflexão compartilhada sobre as ações

individuais e do grupo. Assim, toda ação deveria conduzir a uma reflexão e reformulação coletiva, que levaria a uma nova ação. Cada ação individual demandava um retorno ao grupo para reflexão, e cada ação coletiva exigia do próprio grupo novas reflexões e discussões. (COSTA, 2006, p. 192)

Como pudemos constatar na fala das professoras, as propostas de formação continuada são escassas e não as satisfazem. Entretanto, há investimentos em iniciativas de formação continuada do governo federal que estão disponibilizadas para as secretarias de educação, mas que não são devidamente aproveitadas. Por exemplo, encontram-se disponíveis no portal do MEC, informações e o material do GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, I, para professores do Ensino Fundamental - séries iniciais, e II, para professores do Ensino Fundamental - séries finais, das áreas de Matemática e Português. Trata-se de um curso de Formação Continuada em Serviço, inclusive com a disponibilização de material para os professores sem custo algum. Mesmo não sendo específico para os professores de EJA, trata do ensino de Matemática na escola básica e nenhuma das entrevistadas fez referência a esse material.

Segundo o Guia Geral do Gestar II –MEC (2008),

É um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem. O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e de Língua Portuguesa dos alunos de 5ª a 8ª (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental. A finalidade do programa é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural. (BRASIL-MEC. Guia Geral do Gestar II, 2008, p. 14)

A intenção é qualificar o professor no processo de ensino e aprendizagem, a formação é semi-presencial nos mesmos pressupostos da educação à distância, inclui também encontros presenciais, que serão acompanhados por um coordenador municipal/estadual que será um educador qualificado especialmente para trabalhar no GESTAR II, esses encontros presenciais visam: trocas de experiências, reflexões individuais e de grupos, esclarecimentos de dúvidas e questionamentos, planejamento e elaboração de situações didáticas, dentre outros.

O objetivo geral do GESTAR de Matemática é:

Tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática. (BRASIL- MEC. Guia Geral do Gestar II, 2008 p. 25)

A sua forma de organização é a de currículo em rede, visa mobilizar e desenvolver o conhecimento matemático a partir de situação-problema da realidade social, leva ao professor os conceitos fundamentais da teoria e prática da Educação Matemática, além de capacitar o

professor para transpor para a sala de aula os conhecimentos desenvolvidos nas atividades propostas.

A sua organização é dividida em três eixos: Conhecimentos matemáticos, conhecimentos de Educação Matemática e Transposição Didática.

Ao final da formação o professor deverá ser capaz de:

Identificar temas relevantes na vivência individual e social que envolve a Matemática. Saber formular e resolver situações-problema relacionadas a esses temas, mobilizando e construindo conhecimentos matemáticos necessários à solução das situações. Desenvolver conteúdos que surgem naturalmente das situações-problema, estabelecendo entre eles conexões naturais não subordinadas à linearidade imposta por pré-requisitos. (BRASIL- Guia Geral do Gestar II, , 2008 p. 25-26)

Trata-se de um projeto de grande porte e que, certamente, envolveu investimento financeiro considerável, entretanto isso não chega ao professor. Haja vista, que nenhuma das professoras citou essa iniciativa dentre outras que possam existir. Mesmo que haja restrições aos objetivos, ao material, à forma de ser operacionalizado, é algo que está aí, pronto e disponibilizado. Poderia ser aproveitado, mesmo que seja para ser criticado.

Como pudemos perceber nas falas das professoras, a formação continuada ainda é algo que não satisfaz o professor, embora eles reconheçam a sua importância, e tenham sugestões de como ela pode ser mais eficaz, mais produtiva e prazerosa.

Muitas vezes a carga horária que deveria ser aproveitada para realização de estudos e formação em serviço acaba sendo utilizada apenas para reuniões administrativas. Além de não atender aos anseios das professoras ou ponto questionado por eles é o fato de acontecer aos sábados. Depois de uma semana inteira de trabalho, chegam a ficar o dia inteiro na escola. Vale ressaltar ainda que as nossas entrevistadas possuem dois cargos de professor sendo em média 36 aulas por semana.

Referências:

ALVARADO PRADA, L. E. Formação continuada de professores em serviço: Formação de Formadores. In. MONTEIRO, F. M.A.; MÚLHER, M. L. R. (Org). **Profissionais Da Educação** políticas, formação e pesquisa. Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Campo Grande, MS, 2006, 205p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA, 1979

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª**

série: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, Vol. 1. Brasília. 2002. 148p.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia Geral do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. **Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2008. 76 p.

COSTA, N. M. L. da. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com Matemática e tecnologia . In : NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte, Autentica, 2006. 240 p.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. **O Desafio de Ser e Constituir-se Professor de Matemática Durante os Primeiros Anos de Docência**. Grupo de Trabalho: Educação Matemática - ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 17 p. disponível em http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/desafio.pdf>