

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ABORDAGENS INTERACIONISTAS NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Lorena Silva Oliveira Costa, Luíziana Pereira Marques, Cristiano Aparecido da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de GOIÁS- CÂMPUS INHUMAS

Agustina Rosa Exeverría
Instituto Federal de GOIÁS- Instituto de Química

RESUMO: Discussões sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Ciências no Brasil ainda são pontuais. Muitas vezes, se reconhece a necessidade da inserção desse tema, mas não há professores com formação específica. Núcleos de estudos e pesquisa, que promovem interações sociais entre diversos sujeitos envolvidos com a EJA podem contribuir na redução dos problemas de formação. Nossos estudos indicam que interações dialógicas entre professores permitem a caracterização da prática docente em contextos específicos, contribuindo na tomada de consciência das ações e melhoria no planejamento de momentos voltados para a formação inicial e continuada de professores. Conhecimentos são construídos coletivamente em uma interação teoria-prática melhorando a prática docente.

PALAVRAS CHAVE: Prática docente, Educação de Jovens e Adultos, Núcleos de estudo.

OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho é apresentar análises sobre a contribuição de um núcleo de estudos e pesquisa na formação de professores da área de Ensino de Ciências em interação com professores de outras áreas do conhecimento, a partir da caracterização da prática docente na EJA.

MARCO TEÓRICO

Após várias críticas ao modelo da Racionalidade Técnica na formação de professores, a concepção de um bom professor deixa de ser aquele que conhece apenas o conteúdo e domina algumas técnicas. Outros conhecimentos passam a ser valorizados, tais como: pedagógico de conteúdos e curriculares (SHULMAN, 1986).

Esses conhecimentos são válidos, por exemplo, ao se pensar em uma modalidade de ensino específica: a EJA. No Brasil, mais de 14 milhões de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, são analfabetos (IBGE, 2010). Dada a dimensão do problema entendemos que são tímidas as políticas educacionais brasileiras que estão sendo estruturadas na tentativa de reverter esse cenário. Sendo a EJA uma mo-

dalidade de ensino, há se reconhecer que os processos de ensino-aprendizagem para esse público são diferentes (FREIRE, 2011).

Nesse contexto, situam-se os professores, que apesar de concordarem sobre a importância da discussão pedagógica para a EJA têm dificuldade em implementar propostas diferenciadas, uma vez que não tiveram nenhuma formação ou preparo para isso. Nesse contexto, núcleos de estudos e pesquisa entre professores em formação inicial - *PFI* e continuada - *PFC* mediados por professores formadores - *PF*, proporcionam ricas interações sociais a partir do diálogo entre conhecimentos estruturados na prática docente e em pesquisas e reflexões teóricas (MALDANER, 2000). Tendo como base esses pressupostos, essa pesquisa foi estruturada e realizada.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa-participante (DEMO, 2004) desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas - NEPEC. Reuniões quinzenais, ao longo do segundo semestre de 2012, foram realizadas tendo como tema geral a Formação de Professores e a EJA no Ensino de Ciências.

Foi feito um convite a todos os professores de um curso técnico integrado ao ensino médio na área de Informática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do IFG. Havia professores das áreas de História, Matemática, Biologia, Química e Informática. Participaram também professores formadores e professores em formação em Química do IFG.

Todas as reuniões, no total de oito, foram gravadas em vídeo e analisadas. No presente trabalho apresentamos a análise de duas.

Como pressupostos teóricos de análise utilizamos Bakhtin (2011) na Análise de Discurso e Vigotski (2001), no processo de elaboração conceitual nas interações discursivas.

RESULTADOS

Por meio das análises identificamos os discursos recorrentes nas enunciações dos participantes possibilitando a construção de categorias, que permitiu caracterizar os conceitos que os *PFI* e *PFC* trazem da sua vivência, seja acadêmica, seja profissional em relação a EJA. Três categorias foram estruturadas:

1. Tipos de Discurso.
2. Enfoques do Discurso na Caracterização da EJA.
3. Dimensão da Prática Docente.

Neste artigo, o nosso foco de discussão será a categoria 3 (Quadro 1).

Quadro 1.
Dimensão da Prática Docente

Dimensão da Prática Docente	Definição
Pressupostos da Prática	Pressupostos, teóricos ou não, que orientam o planejamento e ação do professor.
Situação didática	Ação docente em sala de aula considerando a interação professor-aluno.
Reflexão docente	Reflexão do professor sobre a sua prática

Referenciais importantes da formação de professores (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2002) dão ênfase à epistemologia da prática como modelo de formação de professores. No entanto, nos referenciando em autores da teoria histórico-cultural, tais como Vigotski (2001) e Duarte (2003), afirmamos que a valorização dos conceitos espontâneos, elaborados na prática educacional, deve ser apenas o primeiro passo dos cursos de formação inicial e continuada de professores - FIC. Os conhecimentos teóricos, que contribuem na elaboração de conceitos científicos pelos professores, são importantes na constituição desse profissional.

Nesse sentido, as discussões do grupo se pautaram em textos da área educacional de jovens e adultos com enfoque no Ensino de Ciências. Nas reuniões, como já descrito, não haviam somente professores da área de Ciências, dessa forma houve um esforço deliberado em considerar os conhecimentos específicos de cada área, numa interação multidisciplinar, contribuindo na ampliação das análises da complexidade docente.

Pelo discurso, percebemos que a *Reflexão Docente* contribuiu para a participação desses professores nas reuniões, que enfatizaram as problemáticas enfrentadas na sala de aula (Fragmento 1).

Fragmento 1

3¹. PFC3: A primeira vez que eu trabalhei foi no primeiro semestre de 2010, depois, fiquei uns dois semestres sem trabalhar com o PROEJA. Voltei a trabalhar e estou a algum tempo trabalhando com eles. Eu tenho percebido que nós precisamos conhecer um pouco mais, aprender um pouco mais sobre eles, entender a situação desses alunos e tentar desenvolver ferramentas, tentar desenvolver metodologias que sejam mais, como se diz? Mais adequadas a esse público. [...] Porque nós não temos atingido os nossos objetivos, a evasão, a reprovação de certa forma, mostram isso... (Grifo nosso).

Analizando a fala de *PFC3*, ao afirmar que «tem percebido» a necessidade de conhecer melhor o público da EJA, notamos que essa conclusão não foi construída instantaneamente e nem a partir de estudos teóricos sobre os jovens e adultos. Ela se deu a partir de elaboração de conceitos espontâneos vinculados a sua ação em sala de aula. No entanto, pela sua decisão em participar das reuniões, percebemos a importância em recorrer aos conhecimentos científicos para dar suporte à sua ação. Se o conteúdo dessa formação «for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal [...]» (DUARTE, 2003, p. 620), as reuniões pouco adiantariam. Os conhecimentos necessários ao professor vão além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Assim, a retomada dos estudos, por meio da formação continuada, possibilita uma rica interação entre os problemas identificados na sala de aula e os conhecimentos teóricos da academia.

Ainda no turno 3, *PFC3* levanta uma problemática da EJA: evasão e reprovação. Pela análise histórica da escolarização dessas pessoas, que um dia foram excluídas do direito à educação, pode afirmar que geralmente não se reconhece as especificidades dos educandos (OLIVEIRA, 2007). A escola, muitas vezes, reforça e reproduz a exclusão. Uma das causas desse problema, por exemplo, são as propostas curriculares, que permanecem baseadas na fragmentação do conhecimento e isso deve ser repensado nos cursos de formação.

No turno 3, *PFC3* fala também em desenvolvimento de ferramentas e metodologias. A aula acontece e mesmo diante de problemas complexos ela continuará acontecendo. Isso é um fator que leva os professores a uma pergunta comum: como fazer? Nesse sentido, uma dimensão da prática pedagógica recorrente nas enunciations do professor é a *Situação didática*, que envolve a ação do professor dentro de sala de aula. Tanto os *PFI*, quantos os *PFC*, falam do desejo em ter métodos específicos para se trabalhar, dando ênfase à perspectiva do «como» (Fragmento 2).

1. Cada fala, nas transcrições, é denominada Turno.

Fragmento 2

2. *PFC1*: [...] eu trabalhava em um projeto anterior com ‘Lixo Eletrônico’ e nós fizemos algumas visitas técnicas e vi a necessidade de saber um pouco mais dessa parte que envolve a Química e questões do pessoal do PROEJA. Porque nós fazíamos uma visita muito «técnica». Então, como trabalhar com isso?

4. *PF11*: [...] na primeira vez que a gente esteve lá (se refere à aula de Química em que faz estágio) é bastante diferente do que a gente já tinha visto no Ensino Médio e no Ensino Superior. Às vezes a fala é rápida e tem que explicar de novo, eles não entendem. Então como fazer? É difícil...

Entendemos a necessidade da discussão de metodologias para serem utilizadas nas aulas, mas com cuidado para não cair em um modelo tecnicista. As discussões curriculares precisam estar pautadas numa perspectiva crítica de currículo (APPLE, 2006). A dimensão do como – prioridade das perspectivas técnicas – não estará ausente, mas será pensada em suas múltiplas relações com outras questões, privilegiadas e centrais na teorização crítica, a saber: o que, por quê, para quem e quem decide.

Nesse sentido, *PF* faz um questionamento sobre a escolha de conteúdos das disciplinas e *PFC3* traz um exemplo da sua disciplina (Fragmento 3).

Fragmento 3

61. *PF*: Na química a carga-horária é reduzida [...] e ai tenta condensar um ano em seis meses, não repensa a prática, nem os conteúdos que vão abordar, como vão abordar [...]

75. *PFC3*: [...] a Matemática é de certa forma privilegiada no projeto, pois é a que tem maior carga-horária [...] e não é possível ver tudo. Eu, por semestre, consigo dar, no máximo, metade.

78. *PFC2*: Eu acho que tem que ser revisto, porque na Química, mesmo no ensino médio, é conteúdo demais. Não precisava daquilo tudo [...]

79. *PFC3*: Eu não acho que a gente tem que se preocupar em terminar todo o conteúdo, ele tem que aprender... [...]

81. *PFC3*: Só que como está no projeto, também fico assim... preocupado em não estar cumprindo o que está escrito... pois, o projeto é esse, de certa forma, o aluno está sendo enganado.

Observamos nesse trecho, no «não-dito» do discurso, os *Pressupostos da Prática*. Analisando a cadeia enunciativa, identificamos o conflito de *PFC3* ao apresentar a dificuldade em concluir os conteúdos: ao mesmo tempo em que reconhece a impossibilidade de ministrar todo o conteúdo estabelecido no projeto, no turno seguinte ele admite sua preocupação em não estar «cumprindo o que está escrito» e enganar o aluno. *PFC3* evidencia a preocupação com a aprendizagem, demonstrando uma visão crítica de educação. Talvez ele concluiu isso a partir de seu cotidiano escolar, da reflexão realizada durante os anos de trabalho ou por meio de leituras da área educacional da linha crítica. No entanto, no turno 81, *PFC3* demonstra insegurança em não estar cumprindo o conteúdo. Percebemos a importância de estudos teóricos que embasem a sua argumentação e justificativa em não priorizar o excesso de conteúdo e sim a aprendizagem.

O professor necessita de autonomia para decidir quais conteúdos serão trabalhados, mas essa decisão não deve ser individual, e sim decorrente de reuniões coletivas com grupos de professores.

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais [...] têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. [...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. (SAVIANI, 2008, p. 64).

Afirmamos assim que a preocupação central do professor deve ser a aprendizagem dos conceitos científicos que tenham relação com temas da sua vivência.

Es necesario no tener miedo a innovar. Ante el fracaso generalizado de la enseñanza de las ciencias, deben elaborarse e implementarse nuevas propuestas, pero las innovaciones deben ser cuidadosamente elaboradas (Echeverría; Santos; Costa, 2012).

Finalizando a discussão, foi possível identificar que várias ações dos professores em sala de aula e ideias dos professores em formação estão baseadas em critérios subjetivos e muitas vezes não conseguem explicar ou justificar suas ações (Fragmento 4).

Fragmento 4

205. PFC1: Eu tento fazer o que eu queria que fosse feito comigo...

No entanto, consideramos fundamental, na ação docente a tomada de consciência. Vigotski (2001), ao discutir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirma que dominamos essas funções à medida que ela se intelectualiza, sendo que a tomada de consciência faz parte desse processo.

CONCLUSÕES

A experiência de formação inicial e continuada de professores, a partir de núcleos de estudos e pesquisa, se mostrou relevante frente às limitações encontradas em cursos de formação. A partir das análises realizadas podemos fazer algumas considerações:

- As interações sociais entre professores com formações diferenciadas contribuem na tomada de consciência das ações realizadas melhorando o planejamento de ações futuras.
- O reconhecimento das especificidades da EJA possibilita ao professor, a partir de estudos teóricos, repensar e mudar a prática.
- Os cursos de formação devem contribuir na inter-relação teoria-prática, a partir de ações que vinculem formação inicial e continuada de professores.
- Núcleos de estudos permanentes é um apoio teórico e prático para que professores que estão em sala de aula saiam do isolamento de sua ação e compartilhe experiências promovendo a construção coletiva de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. Ideología e currículo. São Paulo: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- DEMO, P. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro, 2004.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003.
- ECHEVERRÍA, A. R.; SANTOS, M. C. dos; COSTA, L. S. O. La crisis de los alimentos y el pan: abordaje de los fenómenos químicos y sociales. Educació Química, v. 12:2012, p. 4-11, 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Paz e Terra, 2011.
- IBGE. PESQUISANACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO – PNAD 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

-
- MALDANER, O. A. A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. de (org.). Alternativas emancipatórias em currículo. 2ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, p. 4-14, 1986.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.