

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
CAPÍTULO 2	12
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
CAPÍTULO 3	28
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
CAPÍTULO 4	39
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
CAPÍTULO 5	51
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 6	67
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
CAPÍTULO 7	78
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
CAPÍTULO 8	93
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
CAPÍTULO 9	97
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
CAPÍTULO 10	110
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

Maysa do Carmo Santos
Natasha Medeiros de Oliveira
Djuli Kriczvi Cuchinierk

CAPÍTULO 11..... 122

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Deniele Pereira Batista
Menga Lüdke

CAPÍTULO 12..... 138

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

CAPÍTULO 13..... 148

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Okçana Battini- UNOPAR
Cyntia Simione França_ UNOPAR
Sandra Regina dos Reis - UENP

CAPÍTULO 14..... 158

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

Isabella Rodrigues da Cunha e Paula
Melchior José Tavares Júnior

CAPÍTULO 15..... 170

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Helton Roberto Real
Miriam Margarete Weber
Rúbia de Cássia Cavali
Viviane Cristina Medeiros

CAPÍTULO 16..... 180

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

Simone Genske
Rita Buzzi Rausch

CAPÍTULO 17 196

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTE

Joelson de Sousa Moraes
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães

CAPÍTULO 18..... 208

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche
Ademilde Silveira Sartori
Monalisa Pivetta da Silva

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima

Secretaria de Educação do Estado de PE
Recife-PE

Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

Universidad Columbia Del Paraguay
Recife-PE

RESUMO: No contexto da sociedade atual, há um consenso sobre o papel preponderante que os professores são convocados a desempenhar, na construção de um novo paradigma educacional. Essa nova forma de compreender a educação exige dos professores processos de mudanças na formação inicial e continuada, objetivando uma elevação do nível de qualidade da educação. Assim sendo, torna-se necessário que os professores compreendam os fenômenos que mediam o processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, tomando como referência o processo da formação continuada, estabelecendo articulação entre teoria e prática, desvendando possibilidades de inovações para o trabalho docente com estudantes da EJA. Nesta ótica, o suporte teórico defendido por Freire (1996), Granville (2006), Imbernón (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), entre outros, permitiu identificar a necessidade de redimensionamento, nas concepções e práticas desses professores. Todavia, para alcançá-las, a formação continuada deverá

assumir o formato de estudos sistemáticos e coletivos, para distanciar-se da mera aplicação de técnicas e reprodução mecânica de saberes. A orientação metodológica consistiu numa pesquisa de abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Na coleta de dados, com base em inquéritos por questionário, as respostas originaram categorias de análise, formalizando os resultados da pesquisa. Conclui-se que os professores da EJA percebem a importância da formação continuada para a mudança de concepções e práticas. Contudo, é necessário aprofundar o envolvimento desses professores nas formações da EJA, de forma a contribuir para a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Professores da EJA.

ABSTRACT : In the context of the current society, there is a consensus on the key role that teachers are invited to play in the construction of a new educational paradigm. This new way of understanding the education requires teachers change processes in initial and continuing training, aiming to increase the level of quality of education. Thus, it is necessary for teachers located and understand the phenomena that measured the teaching-learning process in the education of young people and adults, taking as

reference the process of continuing education, establishing links between theory and practice, unveiling possibilities of innovations for the teaching work with students of EJA. In this perspective, the theoretical support defended by Freire (1996), Granville (2006), Imbernon (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), among others, have identified the need for resizing in the conceptions and practices of the teachers. However to reach them, continued training should take the format of systematic studies and collective, to distance themselves from the mere application of technical and mechanical reproduction of knowledge. The methodological guidance consisted of a exploratory research of qualitative and quantitative approach, whose data was collected using questionnaires. The responses originated categories of analysis, formalizing the search results. We can conclude that EJA teachers assume the importance of continuing education for the changing of conception sand practices. However, it is necessary to deepen teachers involvement in adult education courses, in order to contribute to the transformation of practices and professional development.

KEYWORDS: Continuing Education; education of young people and adults; EJA teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Com as mudanças educacionais ocorridas no contexto da sociedade atual, a formação continuada dos professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas.

Quando essas discussões dizem respeito especificamente à formação dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), aos problemas e desafios já existentes, acrescenta-se a falta de uma formação específica para os profissionais que já atuam, ou deverão atuar nessa modalidade de ensino, ponderando sobre que caminhos seguir.

Na opinião de Ribeiro (1998), a falta de uma formação específica para docência na EJA, faz com que haja a transposição didática do ensino fundamental de crianças e adolescentes para o trabalho docente com jovens e adultos. Essa realidade do trabalho docente mostra que:

“improvisados professores que se propõem ou se impõem a alfabetizar ou trabalhar com EJA, não tem a qualificação especial para tal. São em sua maioria, professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro e Vygotsky de que alfabetizar é um ato de conhecimento e, portanto uma tarefa complexa, demorada e exige uma competência e compromisso de profissionais preparados para tal” (Moura 2001 p. 98).

Assim sendo, a especificidade do trabalho do professor com a EJA, requer um novo olhar para a sua formação, uma vez que é este profissional que realiza o processo de mediação entre o estudante e o saber sistematizado. Para que a aprendizagem se efetive, o professor necessita apropriar-se das condições social e histórica dos estudantes e dele próprio, pois ambos ocupam uma condição no mundo do trabalho

contemporâneo.

Diante disso Macário (2001) conduz a discussão de que as aprendizagens apresentadas pelos estudantes precisam ser consideradas, mesmo que estes não tenham vivenciado uma trajetória de escolarização sistemática através da escola. Não se deve esquecer que esse estudante detém uma experiência de vida e de trabalho que necessitam ser incluídas no contexto da sala de aula. Assim, o reconhecimento dos saberes construídos socialmente pelos estudantes por parte do professor, estimulará o processo de construção do estudante denominado por Pinto (2005, p. 21) de “encontro de consciências no ato da aprendizagem”, ou seja, a conexão de saberes já construídos com outros novos conhecimentos.

Nesse sentido, observa-se que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, seja na alfabetização, no nível fundamental, ou no médio, não é fazer adaptação ou reprodução do ensino, mas desenvolver atividades pedagógicas e metodológicas específicas, para alcançar as necessidades e possíveis lacunas cognitivas dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Recorrendo a visão de Moura (2001), observa-se que a docência na EJA não é um processo fácil, pois exige do professor, a competência de aliar à sua prática um suporte teórico, uma análise crítica e política da realidade, em consonância com a problematização dos conteúdos a serem trabalhados.

Essa nova exigência na competência do professor vai desmistificar a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever poderá ser professor de jovens e adultos.

Para um profissional atuar nessa modalidade de ensino, precisa estar habilitado com a formação inicial adequada e também prestar concurso ou seleção pública de acordo com a LDB (1996), que em seu artigo 67 determina: “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Neste sentido, observa-se que a LDB dá o respaldo legal à formação dos professores, como também considera que o ingresso dos mesmos na esfera pública só deverá acontecer através de concurso público.

Mesmo garantido em lei, o processo de formação inicial e principalmente continuada específica para a educação de jovens e adultos, continua a representar um dos maiores desafios para a educação e para os professores, visto que a não efetivação de uma formação continuada específica, leva o professor a improvisar a prática pedagógica e a construir os conhecimentos desarticulados e sem consistência.

Para reverter esse processo de improvisação, transformando as dificuldades em alternativas sobre os saberes da prática pedagógica para atuar com os estudantes da EJA, se faz necessário políticas e ações efetivas em uma formação que busque as especificidades da educação de jovens e adultos, relacionando-as com as ideias de Freire (1975), que em toda a sua trajetória educacional, enfatizou o importante papel da práxis, ou seja, da prática pedagógica reflexiva na perspectiva de transformação da realidade, na defesa de uma educação que desenvolva nos jovens e adultos atitudes

de co-participação frente à descoberta do conhecimento.

Ele situava a práxis como elemento decisivo para a mudança, ressaltando que o processo teoria e prática jamais deverão se dissociar, pois:

“Práxis na qual a ação e a reflexão, solitárias se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (Freire, 1975, p. 80).

Pensar sobre a prática é uma das primeiras evidências mais significativas de melhorá-la, visto que é na relação dialética ação-reflexão que o processo educativo tende a se enriquecer na sala de aula, e conforme Gutierrez (1998, p. 106), “Nem a ação excessiva e mecanizada, nem a mais encantadora teoria conscientizadora levam à verdadeira práxis.”.

A práxis verdadeira se estabelece no movimento constante da teoria à prática, e desta a uma nova prática, porém no trabalho dos professores da EJA, parece ficar transparente a dissociação entre elas, como também na própria formação do professor seja ela inicial ou continuada. Analisando a formação inicial no nível Normal Médio e do curso de Pedagogia em Pernambuco, percebe-se que a estrutura curricular dos referidos cursos, mantém a separação entre os componentes curriculares teóricos e práticos. Sobre essa percepção, tem-se o seguinte posicionamento.

“O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (Candau & Lelis, 1996, p.57).

Corroborando com as ideias das autoras sobre a relevância da formação dos professores observa-se que a prática é privilegiada em detrimento da teoria, e essa vertente também se revela presente nos encontros de formação continuada, justificando o interesse dos professores para o desenvolvimento dessa formação muitas vezes em formato de oficina, mas há que se ter o entendimento de que nessa forma de organização a concepção teórica se esvazia, e a prática passa a ser o eixo norteador de todo o processo da formação.

De acordo com a análise de Candau e Lelis (1996), quando essa tendência se faz presente na formação continuada, o que poderá ocorrer é a justaposição da teoria e da prática, mas sem existir vínculo entre elas.

Numa perspectiva de unidade, esses dois aspectos deverão ser trabalhados simultaneamente, pois caso contrário não haverá uma práxis verdadeira, que na concepção de Freire (1975) se constituirá na reflexão crítica do professor sobre a prática, na busca de transformação da realidade, distanciando-se da prática como atividade mecânica.

Assim sendo, o trabalho desenvolvido se enriquecerá, transformando a prática descontextualizada em prática conscientizadora, pois teoria e prática deverão ser entendidas pelos professores como categorias inseparáveis.

Nessa ótica, torna-se essencial como forma de oportunidade para o professor incorporar conhecimentos que os auxiliarão na consolidação de uma base teórica já assimilada ao longo da formação docente com a continuidade na sua formação profissional. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), definem que o saber docente é um saber plural, originado da formação profissional dos saberes dos componentes, dos saberes curriculares, e dos saberes da sua experiência profissional.

Na concepção desses teóricos, esses saberes devem ser agregados à prática docente, estabelecendo-se a partir de então diversos níveis de relação, no sentido de promover a relação teoria e prática.

Dentre esses saberes destaca-se a experiência, porque essa construção se origina da prática cotidiana e da vivência individual e coletiva dos professores, ou seja, são validados pelo trabalho cotidiano, constituindo-se num saber fazer e que Perrenoud (2000), entende como esquemas que permitirão o desenvolvimento de práticas ajustadas a situações sempre renovadas. Essa proposta é diferente da relação que se estabelece entre professor e o saber imposto pela instituição formadora, sem a participação efetiva deles e dos formadores, sobre os conteúdos ao qual Bourdieu (1974, p.74) denomina de “relação de exterioridade.”

Desenvolvida a partir desse pressuposto, a formação cumprirá apenas o seu caráter de obrigatoriedade, não considerando as necessidades reais do grupo de professores, nem a realidade das escolas e dos estudantes, principalmente os da rede pública de ensino.

2 | PROFESSORES REFLEXIVOS NA EJA: UM CAMINHO A SER TRAÇADO

A perspectiva de uma formação do professor reflexivo vem se consolidando no contexto educacional, apesar de algumas críticas contra essa proposta, e da dificuldade de pôr em prática um novo paradigma com ações voltadas a essa transformação.

Esse modelo trata da superação pelos professores de uma visão linear e mecânica, entre o conhecimento técnico-científico historicamente construído e a prática pedagógica.

Ampliando esse debate do percurso reflexivo Schon (1995), destaca a importância da análise histórica do desenvolvimento da profissão docente, e Alarcão (2003) também contribui quando afirma que a formação dos professores, deverá contemplar a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza todo ser humano.

A trajetória de formação de professores como profissionais reflexivos, implica num processo permanente de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Essa construção do conhecimento dos professores deverá ser entremeada pelo

saber resultante da sua prática cotidiana, manifestando um conhecimento espontâneo, intuitivo e de caráter experimental, uma vez que a reflexão na ação está intimamente vinculada à ação presente, por vezes constituindo-se em momento de pausa na ação para refletir e reordenar o que está sendo em prática.

Ainda corroborando com as ideias de Schon (1995), é a partir desse momento que se pode constatar a compreensão sobre a realidade, e fazer inferências sobre ações futuras.

Entendida nessa ótica a concepção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento que distingue o ser humano como criativo, e não como simples reprodutor de ideias e práticas. Considerando que mesmo agindo de forma inteligente e flexível a partir de sua sensibilidade, essa consciência deve incluir também a capacidade profissional do homem, que parece ser marcada de incertezas e imprevisto.

Percebe-se que apesar da capacidade reflexiva do ser humano ser inata, se faz necessária situação e contexto que favoreçam o seu desenvolvimento.

Todavia os professores em sua prática diária parecem demonstrar dificuldades para por em ação os mecanismos reflexivos, e este fato estende-se também aos estudantes, sejam eles adolescentes ou adultos, devido à cultura da educação tradicional que por um longo tempo perdurou no sistema educacional brasileiro. Devido às lacunas originadas nesse modelo de educação, necessita esforços para o surgimento de novas articulações cognitivas, demandando por sua vez persistência e vontade de inovar, criando-se a partir daí, modelos e espaços de formação continuada para a EJA, baseadas no diálogo e na troca de experiências. Nessa linha de pensamento, Schon (1995), defende a utilização do que ele denomina metaforicamente de “triplo diálogo”, ou seja, um diálogo consigo próprio, com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência. Assim, a formação continuada dos professores da EJA, assumirá um planejamento com nível conceitual explicativo e crítico, possibilitando aos professores participantes da formação continuada, um pensar e um agir de maneira sistemática, autônoma e contextualizada na sala de aula, espaço privilegiado do trabalho docente.

Vale ressaltar que essa perspectiva exige na prática pedagógica cotidiana, um diálogo que não deverá acomodar-se a um nível somente descritivo, que por sua vez favorece a execução de um trabalho extremamente pobre e sem aplicabilidade prática.

Para a concretização da prática reflexiva é preciso que o processo reflexivo seja norteador do trabalho diário do professor da EJA, implicando no modo específico de entender o processo de formação e de construções dos estudantes, conforme foi ressaltado por Freire (1996). Esse modelo somente se concretizará no exercício permanente da reflexão sobre a prática, considerando que esse olhar reflexivo sobre a prática se constitui em saberes necessários e indispensáveis à ação educativa do professor.

Avalorização da reflexão como elemento potencializador das práticas pedagógicas

e do desenvolvimento pessoal e profissional, tem sido alvo da investigação de muitos teóricos na atual sociedade da informação, devido ao reconhecimento da importância da formação continuada como estratégia para modificar o papel do professor como mero transmissor de conhecimentos, e delinear caminhos para uma formação continuada caracterizada pela práxis crítica, e nessa busca verificam-se diferentes estágios qualitativos, diferentemente da práxis comum, que é baseada no senso comum e tem caráter imediato, espontâneo e utilitário. Aquela caracteriza-se por seu caráter inovador, produtivo e transformador, onde todos esses elementos articulam-se, e consideram o movimento de transformação da realidade visto que:

“A teoria tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (Vázquez, 1986, p. 207).

De acordo com a citação do autor, interpretar não se resume em apenas transformar a realidade, exige também ampliação de conceitos e mudança de atitude, visto que a práxis além de se constituir em ação material transformadora, está ligada a objetivos concretos.

Ela não existe como ação puramente material, pois contém finalidades e conhecimentos específicos que distingue toda a atividade teórica. Com essa compreensão o conhecimento só é útil na medida em que baseado nele, o homem pode transformar a realidade da qual faz parte e atuar na mesma significativamente, apesar das contradições que nela se faz presente. Nas diferentes tendências que acompanham a formação dos professores, estão presentes diferentes visões de homem, de mundo, de sociedade e de práticas.

Dentro das tendências da formação docente, o contexto educacional brasileiro conta com as ideias de Freire (1996), um dos pensadores que mais chama a atenção para a necessidade de uma práxis comprometida, reflexiva, e dialógica quando aborda o trabalho docente com jovens e adultos, mostrando que o professor dessa modalidade de ensino precisa desenvolver outras habilidades além das habituais, ou seja, não deve somente dominar conteúdos, mas conhecê-los em profundidade e ser capaz de mobilizá-los conforme as situações e necessidades da realidade da sala de aula.

Face ao exposto é fundamental ao docente, saber que o suporte para sua prática são as teorias, visto que a ausência do conhecimento teórico dificulta o sucesso diante de situações imprevistas, e de incerteza que muitas vezes permeia o exercício docente.

Vale salientar que a teoria sem o foco na realidade prática, e sem a aquisição de competências que possibilite ao professor sua utilização na ação, tende a se tornar um conhecimento apenas para responder às demandas da formação inicial, não apresentando por sua vez estratégias nem alternativas práticas para o cotidiano da sala de aula, daí a importância do diálogo e da reflexão na prática.

Por isso, ao se traçar novos caminhos para a formação continuada dos professores da EJA, deve-se priorizar uma visão alternativa dessa formação, tornando-a mais detalhada e interpretativa, explicando seu verdadeiro sentido, e a pesquisa pode ser um arcabouço para análise crítica da prática, transformando o fazer pedagógico, no processo de ensinar e de aprender.

Dessa maneira, a reflexão na ação da prática pedagógica encaminhará os professores da EJA à autonomia na sua prática, seguindo as categorias teóricas, a exemplo do conjunto de concepções e de técnicas pré-estabelecidas, construindo caminhos para o enfrentamento da complexidade, da incerteza e da instabilidade que acompanham a realidade do trabalho docente. Seguindo esse raciocínio, ressalta-se que:

“No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados, mas construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos” (Schon, 1995, p. 40).

O pensamento do autor enfatiza a complexidade do trabalho docente, que na realidade envolve tanto o conhecimento teórico, quanto o conhecimento prático, além da brevidade de suas ações. Os professores são reconhecidos pela sociedade como profissionais que refletem e examinam a sua prática no sentido de romper com concepções tradicionais que engessam o ensino, e predominam ainda hoje na formação docente.

Por isso é importante que a formação continuada dos professores da EJA, prime pelo desenvolvimento de uma visão diferente sobre a relação teoria e prática, estabelecendo uma concepção crítica do trabalho, rompendo com as propostas conservadoras que em nada contribuem para a transformação de um modelo de educação baseado na racionalidade técnica, sem reflexão, para a possibilidade de iniciativas que se inspirem na racionalidade crítica orientando as práticas dos professores.

O aprofundamento do conhecimento é necessário à profissão docente, pois é ele que propiciará a criação de intervenções inovadoras para o cotidiano da sala de aula e para a construção do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, na tentativa de alcançar as novas exigências postas pela sociedade para a educação.

Nesse sentido são relevantes as contribuições de Schon (1995) no campo da formação dos professores, tanto é que as suas ideias foram difundidas e apropriadas por pessoas diversas e em diversos países do mundo, na perspectiva de questionar a formação dos professores, de modo que esta se desenvolva a partir da necessidade de se formar professores que vá além da competência técnica, ou seja, profissionais cuja ação possibilite atuar em situações adversas, entendendo a educação e o ensino como prática social, considerando contextos específicos e historicamente construídos e situados como as escolas públicas do nosso país.

No entanto, apesar dessa relevância, Zeichner (1993), Pimenta (2000) e Contreras (1997), tecem uma análise crítica sobre a epistemologia da prática desenvolvida na

perspectiva da reflexão, como também da contribuição da mesma para a valorização da profissão docente, porém alertam para que o conceito professor reflexivo não se torne apenas modismo, e apenas permaneça no campo da retórica.

O mesmo deve ser compreendido e valorizado como a compreensão do conhecimento em situação, a partir do qual os professores constroem conhecimentos, conscientes de que as suas práticas e as da escola, coletivamente contextualizadas como objeto de análise, possibilitarão à escola tornar-se um espaço de formação contínua e de busca permanente de desenvolvimento de competências, permitindo a superação dos limites do conceito de professor reflexivo, afirmando-o como um conceito político epistemológico, implicando acompanhamento específico para sua efetivação e também tomando como referência as condições concretas da escola e as desigualdades da sociedade atual.

3 | O GRANDE DESAFIO DA EJA: CONSIDERAÇÕES

O grande desafio da EJA no contexto da sociedade atual, é portanto, romper com concepções assistencialistas de educação, pondo à parte práticas pedagógicas de caráter compensatório e descontextualizado, avançando para o horizonte de uma educação emancipatória, que atenda as expectativas dos estudantes jovens e adultos.

Assim sendo, é fundamental que todos os envolvidos, de forma direta ou indireta neste processo, assumam os seus espaços, reconhecendo as limitações presentes no atual contexto, revertendo-as, investindo na qualidade da formação continuada dos professores da EJA, visto que esta modalidade de ensino tem, legalmente, um caráter próprio de prática pedagógica.

Nesse sentido, todos os agentes educativos envolvidos na EJA devem conscientizar-se de que a formação dos professores deve ser entendida e aplicada como uma forma de desenvolvimento humano, um processo solidário, assumida e aprofundada, no que se refere à docência, a partir de uma formação continuada que potencialize não apenas a qualidade da modalidade EJA, mas igualmente o desenvolvimento de professores e alunos da mesma. Assim, os professores serão privilegiados como atores e autores do processo de formação, ou seja, reabilita-se uma epistemologia do agir profissional (Schon, 1983).

Essa maneira de compreender e elaborar a formação continuada dos professores da EJA, é marcada pela singularidade das situações localmente contextualizada que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá também ser privilegiada não só na formação inicial, como também na formação continuada dessa modalidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Educação Técnica, 2009.
- BRASIL, **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CANDAU, V.M. LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.56-72
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUTIERREZ, F. **Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: 1998
- MACÁRIO, E. **Determinações Ontológicas da Educação: uma leitura à luz da categoria trabalho**. ANPED, 2001.
- MINAYO, M. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Abrasco, 2000.
- MOURA, T. M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, prática de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- PARDAL, L; CORREIA, E. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal, 1995.
- PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Papirus, 2003.
- PINTO, A. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Papirus, 2005
- SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médica, 2000.
- TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-29-1

