

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELOS CEFAPROS¹ PARA OS EDUCADORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NA EJA²

BRUNELLI, Osinéia Albina
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica –
CEFAPRO/Cuiabá/MT
osineia.albina.brunelli@gmail.com

DARSIE, Marta Maria Pontin
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
marponda@uol.com.br

Resumo:

O trabalho que apresentamos é referente a uma pesquisa que teve por objetivo investigar e compreender quais são as concepções de EJA, de Educação Matemática e de formação continuada de formadores de professores dos CEFAPROS e as possíveis implicações de tais concepções na oferta de formação continuada para os educadores que atuam na EJA. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. A coleta de informações aconteceu no interior de três CEFAPROS e os sujeitos foram quatro formadores de professores de matemática que trabalham nesses Centros de formação. Em resposta a problemática dessa investigação, concluímos que apesar dos formadores demonstrarem concepções significativas de EJA, de Educação Matemática e de formação continuada, os dados da pesquisa nos revelaram que eles atualmente não ofertam formação continuada para os educadores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Isto é, inexistente uma formação continuada específica para esse educador.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Matemática; EJA; Concepções.

1. Introdução

O artigo pretende divulgar os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)³. E para tal propósito, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: introdução,

¹ O CEFAPRO é um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. É o órgão responsável pela execução da política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

² Educação de Jovens e Adultos.

³ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada “Concepções de EJA, de Ensino e de Aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas Implicações na Oferta de Formação Continuada para os Docentes de Matemática”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, em maio de 2012.

discussão teórica a respeito da formação continuada de educadores de EJA; apresentação dos principais resultados da investigação; algumas reflexões sobre os resultados observados e considerações finais.

A pesquisa se desenvolveu tendo como foco a seguinte questão: *em quais concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática os formadores de professores do CEFAPROs se fundamentam para organizarem a formação continuada dos docentes de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos?* A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com informações coletadas através de questionários, documentos elaborados pelos sujeitos e entrevistas semi-estruturadas.

Nas reflexões sobre os resultados observados, foram sinalizados possíveis caminhos que poderão minimizar os desafios encontrados na realização da formação continuada para os docentes de matemática que atuam na EJA.

2. Algumas considerações acerca da formação continuada dos educadores da EJA

A temática formação de professores vem cada vez mais adquirindo relevância no âmbito dos debates sobre educação, buscando principalmente encontrar fundamentos que norteiem a formação docente. Contudo, mesmo diante de todas as discussões, o que se observa nos cursos de formação de professores de matemática é a “continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática” (FIORENTINI, 2003, p. 9).

O tratamento meramente técnico, dado nos cursos de formação de professores, torna impossível uma formação diferenciada. Pois, faz com que o educador se veja apenas “como um mero “*transmissor de conhecimentos*” prontos e, não como alguém capaz de produzir conhecimentos e assumir novos saberes junto com seus alunos” (TARDIF, 2002, p. 35 – Grifos do Autor).

Sendo assim:

Os cursos de formação alteram pouco, e, sobretudo confirmam e reforçam o que os [professores] já trazem consigo. É por isso que uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de

vida escolar (MARDLE; WALKER 1980, apud CARLOS MARCELO, 1999, p. 85).

Em face dos resultados de diversas pesquisas que revelam as limitações e dificuldades da formação inicial em formar o professor de matemática para atuar na Educação de Jovens e Adultos, julgamos que seria importante para o nosso estudo, fazermos algumas reflexões que pudessem nos apontar possíveis caminhos para desenvolver a formação continuada de professores de matemática na EJA.

Pensamos que a formação continuada para este público em questão, poderia começar por formações que contemplassem a dimensão social da EJA, que são no caso formações gerais que visam proporcionar uma melhor compreensão da modalidade. Posteriormente seria interessante o desenvolvimento de formações que abarcassem as propostas curriculares e os documentos oficiais. Em seguida, estas formações se dariam em um contexto mais específico, que é a questão metodológica de cada disciplina ou área do conhecimento.

Desde 1987, Paulo Freire já acreditava que a aprendizagem da matemática esvaziava-se de significado se desvinculada da prática. Portanto, a função do educador em relação aos adultos que ingressam na EJA é o de incentivar o interesse pela aprendizagem embasada não apenas na explicação do professor, na memorização e na aplicação de atividades repetitivas e mecanizadas, mas em atividades significativas e que valorizem o potencial criativo dos alunos. Em se tratando dos sujeitos da EJA é preciso ainda reconstruir a relação destes com a escola, pois a maioria deste público escolar está chegando às unidades de ensino carregando com eles a marca de um intenso período de exclusões ou fracassos escolares.

Desta forma, é necessário analisar e comparar situações didáticas na formação de professores, visando buscar estratégias adequadas a solucionar problemas do cotidiano e por em discussão as metodologias apropriadas, desenvolvendo para tal uma reflexão sobre a matemática como uma área do conhecimento que vem de um mundo cercado de valores, onde seja possível traduzir a realidade através das relações numéricas, proporcionando uma aprendizagem interessante e com significado (CORÔA, 2006).

Para tanto, acreditamos que um melhor investimento da Secretaria de Estado de Educação na formação do professor é questão chave para o enfrentamento do fracasso escolar, ou seja, para a melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado é a predominante concepção de ensino que se tem evidenciado nas unidades escolares. Almeja-se retirar o foco daquilo “que nós fazemos” e colocá-lo no “como o indivíduo se desenvolve”, ou seja, podemos começar a visualizar as questões acadêmicas e a educação moral partindo do ponto de vista de como o indivíduo aprende (KAMII, 1988). A esta mudança de foco Kamii (1988) chama de revolução corpenicana na educação. Neste sentido, a proposta de formação visa formas de “introduzir os professores à reflexão e à discussão da necessidade desta revolução para enfrentar o fracasso escolar, mais especificamente, em nosso caso, o fracasso escolar do ensino [de matemática na EJA]” (DARSIE, 1993, p. 126).

A construção do conhecimento matemático em processo e produto, em sua gênese e historicidade é outro fator a ser considerado, pois compreender como uma ciência se organiza, é conhecer o seu método de construção. Levar os discentes da EJA a descobertas, pelos processos históricos da construção da ciência, significa auxiliá-los a conhecerem essa ciência interiormente, não porque os conduzimos, mas sim, porque eles a construíram. (IBIDEM, p. 127).

Assim, o papel do educador consiste em apropriar-se do conhecimento matemático buscando provocar em seus alunos o processo de construção deste conhecimento. Compreender como o indivíduo aprende, saber como estrutura o conhecimento matemático, e entre esses saberes, construir o saber pedagógico necessário ao ensino de matemática na EJA, também é função do professor. Portanto, o seu trabalho consiste na busca de uma adequação metodológica entre estes dois saberes.

Darsie (1993), afirma que o fracasso do ensino é resultado da má formação dos educadores, é fruto ainda de uma concepção sobre o processo ensino-aprendizagem fundamentado em uma abordagem filosófica e psicológica tradicional, que se utiliza de princípios de uma didática que prioriza a memorização de símbolos e a descoberta de produtos finais.

No modelo tradicional de educação o estudante é o único responsável pelo fracasso escolar. Mas, existe outra perspectiva que entende que o fracasso escolar é consequência deste modelo tradicional de educação. Nessa outra perspectiva, o insucesso escolar não é exclusivamente do aluno. O fracasso é da escola, é também do tipo de ensino oferecido. Ensino este, que é pensado apenas do ponto de vista de quem ensina e jamais de quem aprende. Um ensino que não leva em consideração o conhecimento já construído pelo discente que chega a escola. No caso dos alunos da EJA, que são jovens ou adultos, sabe-

se que eles possuem uma bagagem de conhecimentos ainda maior se comparado ao das crianças e adolescentes e, desconsiderar todo este conhecimento é o mesmo que ignorar sua linguagem, os seus saberes e a sua cultura.

Observa-se que a formação de professores em todos os tempos tem se fundamentado em uma prática tradicional de ensino. Segundo Darsie (1993), quando a formação busca romper com este modelo, algumas vezes é capaz de fazê-lo apenas teoricamente, contudo observando a prática de sala de aula, percebe-se que esta não foi capaz de romper com tal concepção estando ainda pautada em uma perspectiva tradicional.

Diante desta situação, acreditamos que a formação do professor é um dos elos da corrente do fracasso escolar, um elo que se rompido resultará em mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem de matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Na visão de Darsie:

Enfrentar o fracasso do ‘ensino’ não implica somente o conhecimento de uma nova abordagem sobre o processo ensino – aprendizagem e de como ensinar o professor a ensinar. Sendo o professor, fruto do fracasso escolar, carrega consigo não só o resultado do fracasso, mas sementes deste, semeando e preparando o solo para que novos frutos apareçam. O produto de um processo fracassado só pode gerar novos fracassos. Então, enfrentar o fracasso do ‘ensino’ é enfrentar e superar o fracasso da aprendizagem dos responsáveis pelo ‘ensino’ (1993, p. 131 – Grifos da Autora).

Assim como a autora, acreditamos que parte do problema se concentra na aprendizagem dos professores. Portanto, a formação poderá constituir-se em um instrumento importante para superar a situação do ensino de matemática nas escolas. Neste caso, precisamos repensar a formação oferecida aos professores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar tal propósito, primeiramente, precisamos estar cientes de que o conhecimento é uma construção e que o mesmo deve ser construído pelo professor tanto em sua gênese e historicidade (processo) quanto em seu produto, para depois, pensarmos na construção de uma didática ativa e ‘terapêutica’.

Ademais, como não se pode ensinar aquilo que não aprendeu, é de extrema importância que além dos conhecimentos para a docência, o professor também tenha aprendido o conhecimento específico, que no caso é o conhecimento matemático. Saber

matemática é o primeiro passo para ensinar matemática, contudo, não basta apenas saber matemática, é necessário saber como ensiná-la.

Desta maneira, a principal tarefa do formador de professor consiste em garantir que este educador construa o conhecimento matemático e o conhecimento pedagógico para o ensino do mesmo. É função também do formador, buscar compreender o processo de construção do conhecimento matemático de seus alunos (que nesse caso, são os professores que atuam na EJA). Pois de acordo com estudiosos da psicologia, o adulto ao construir conhecimentos, faz o mesmo percurso que a criança, podendo inclusive, ir além desta, pois é capaz de tomar consciência imediata da sua construção, refletindo sobre ela (DARSIE, 1993).

Portanto, acreditamos que a formação continuada precisa priorizar a busca da capacidade dos educadores em possibilitar aos seus alunos oportunidades de aprender e de pensar criativamente, posicionando-se de forma crítica diante das dificuldades do dia a dia, almejando discutir soluções a fim de tomar decisões e construir a sua cidadania (GONÇALVES, 2000).

Agindo desta maneira, julgamos que o professor estará preparando seu aluno para entender que a matemática não é apenas para alguns iluminados, mas que ele, assim como qualquer colega, é capaz de aprendê-la. Esta atitude do docente poderá auxiliar o estudante a entender que o conhecimento matemático não é importante apenas para quem almeja fazer um curso universitário. A ação do educador pode também levar o aluno a perceber as duas dimensões da matemática: a formativa e a utilitária, e assim ser capaz de observar que parte desta ciência está presente em inúmeras situações do seu cotidiano. É a ação do professor que permitirá que os alunos tenham uma visão positiva do ensino de matemática, visão essa, que fará com que eles vejam a matemática como uma disciplina agradável e prazerosa. Pois, ao contrário do que muitos acreditam ou apregoam, o conhecimento matemático também possui vida e cor, depende muito de ‘como’ é ensinado.

Em síntese, evidenciamos a necessidade de uma formação que abarque tanto os aspectos gerais da Educação de Jovens e Adultos, quanto os aspectos mais específicos da matemática, como por exemplo: metodologias de ensino de matemática, currículo, avaliação, relacionamento professor-aluno e etc. No entanto, defendemos também que esta formação garantida não apenas o conhecimento científico, didático e pedagógico necessário ao professor, mas que ela lhe possibilite segundo Shön (1995) refletir em ação e sobre a sua ação.

3. Percurso da Pesquisa

A pesquisa foi amparada metodologicamente pela abordagem qualitativa, fundamentada em Ludke e André (2004); Triviños (2006) e Bogdan e Biklen (1994). Na realização da investigação, assumimos a concepção de pesquisa qualitativa definida por Bogdan e Biklen como “um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (1994, p. 16).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas, questionários e documentos elaborados pelos sujeitos. Aplicamos sete questionários, os dois primeiros tiveram o objetivo de caracterizar os Centros de Formação e os formadores de professores, os outros cinco questionários tiveram o propósito de coletar informações sobre as concepções de EJA, de Educação Matemática e de formação continuada dos sujeitos da investigação.

Para a seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa utilizamos os seguintes critérios: atuar como formador de professores de matemática junto ao Centro; ser licenciado em matemática; estar pelo menos há quatro anos atuando como formador de professor de matemática no CEFAPRO; já ter ministrado formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Diante dos critérios apresentados, tivemos um total de quatro formadores de professores de matemática selecionados para serem os sujeitos da pesquisa.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos a modalidade de entrevistas semi-estruturada, definida por Triviños como:

[...] outra forma de entrevista que articula duas modalidades (entrevista estruturada e não-estruturada). Essa modalidade é muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (2006, p. 121).

Conforme tal entendimento, desenvolvemos um roteiro básico e individualizado (um roteiro para cada sujeito) com questões abertas para a entrevista semi-estruturada, pois tínhamos o objetivo de esclarecermos alguns questionamentos que emergiram a partir da leitura dos dados obtidos através dos questionários ou até mesmo de possíveis questões não compreendidas no decorrer das análises dos planos de formação.

O direcionamento que fizemos para realizarmos a entrevista se deu a partir da análise dos questionários e do que encontramos nos documentos investigados, de maneira que, inicialmente, propomos aos sujeitos da pesquisa um estudo detalhado destes materiais, com a possibilidade de uma auto-análise de suas próprias falas e daquilo que registraram ou deixaram de registrar em seus planos de formação. Deste modo, a entrevista é então realizada através de um diálogo aberto, envolvendo questões que abordavam as possíveis aproximações e distanciamentos entre as falas evidenciadas nos questionários.

Esboçamos nossa análise de dados com base entre duas perspectivas distintas: emancipadora e tradicional de Educação Matemática, de Educação de Jovens e Adultos e de Formação Continuada. As categorias para análise dos dados emergiram da própria construção teórica sobre a temática da investigação, das informações que encontramos nos questionários respondidos, da leitura dos documentos que foram selecionados para a análise e das transcrições das respostas encontradas nas entrevistas.

4. Alguns Resultados da Pesquisa

Os formadores veem a EJA como uma modalidade da educação básica, um espaço onde os estudantes têm a possibilidade de serem incluídos no processo de escolarização. Eles reconhecem que a EJA tem por função reparar uma falha, isto é, oportunizar o acesso à educação que muito tempo foi negado a um público específico da sociedade. Tal reparação é preconizada no parecer 11/2000⁴ que traz para a EJA três funções: equalizadora, qualificadora e reparadora, essa última é destacada pelos formadores quando eles revelam que a sociedade e especialmente o poder público tem uma dívida social para com essas pessoas que não tiveram acesso a escolarização na idade considerada apropriada.

⁴ Parecer do CNE que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Eu vejo a EJA mais como uma função reparadora no sentido mesmo de reparar ou corrigir um erro cometido com essas pessoas que por muito tempo estiveram excluídas do processo educacional (Fernanda).

A EJA tem a função de reparar um erro para com este público excluído (João).

A EJA é uma modalidade da educação básica que permite a inclusão de muitas pessoas que por muito tempo estiveram excluídas. Nós temos esta dívida para com elas, de estar corrigindo este erro (Magda).

A EJA é uma modalidade de educação que tem por função dar oportunidade de estudo para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo considerado apropriado (idade certa). Ela é uma reparação de uma grave falta cometida para com este grupo de pessoas (Luana).

Acreditam também que no Estado o investimento na EJA é incipiente e que há descaso para com a modalidade. Revelam ser conscientes de que este descaso não se dá apenas pelo poder público, mas acontece entre os próprios professores. Muitas vezes este descaso se manifesta na não preocupação em planejar melhor as atividades e oferecer uma educação de qualidade (BRUNELLI, 2012). Pois ainda observamos, mediante a prática de alguns educadores, que eles acreditam que para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, basta apenas um ensino voltado para o atendimento de suas necessidades imediatas e funcionais. Isto é, para estes alunos basta apenas saber como utilizar o serviço público de transporte e dominar as quatro operações básicas para poder lidar com o sistema monetário.

Vejo que na educação em geral, o investimento é insuficiente, na EJA a carência é maior ainda. Tanto por parte do estado, da escola, como dos profissionais no modo como encaram a EJA (Fernanda).

O investimento por parte do poder público é muito pouco. Além disso, tem professores que pensam assim: eu vou pra Educação de Jovens e Adultos porque o que eu fizer lá está bom, não tem muita cobrança, afinal são alunos de EJA! Mas o ensino de matemática deve ir além desta visão apenas operacional (Luana).

O investimento é insuficiente. Os educadores também precisam ter mais responsabilidades e compromisso ao desenvolver as suas ações, pois assim como qualquer outro aluno, o estudante da EJA tem direito a uma educação de qualidade. Para isso, o ensino de matemática deve contemplar as suas duas dimensões: a funcional e a formativa (João).

É necessário mais investimento tanto por parte do poder público, quanto por parte da escola e dos profissionais que nela atuam (Magda).

Esta fala dos formadores nos dá indicações de que eles entendem que os estudantes da EJA, assim como qualquer outro, devem ter acesso ao conhecimento em sua totalidade. Esta informação leva-nos a inferir que para eles, o público da Educação de Jovens e Adultos necessita muito mais que um ensino pragmático. Este posicionamento contrapõe o entendimento cristalizado no interior das unidades escolares. Posicionamento tal, que afirma que para o aluno da EJA basta apenas um ensino funcional, isto é, um ensino operacional que lhe auxilie em seu cotidiano, haja vista que este estudante dificilmente terá condições de prosseguir em seus estudos.

Percebemos que os formadores revelam uma visão do conhecimento que transcende ao aspecto puramente funcional da matemática, defendendo um ensino que promova a formação integral dos educandos, preparando-os para a vida e não apenas para atuar em um sistema capitalista desumano. Inferimos que eles vislumbram para os alunos uma educação matemática que lhes possibilitem compreender a cidadania como participação social e política mediante o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Comungamos com os formadores neste entendimento, pois esperamos que o ensino de matemática permita que os estudantes desenvolvam no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito e, isso inclui a capacidade de enfrentar com consciência e criticidade a estrutura social vigente.

A análise dos dados revelou também que os sujeitos acreditam que para ensinar matemática na EJA, antes de qualquer coisa, o educador precisa conhecer os alunos e a instituição em que trabalha. Este entendimento indica que eles reconhecem as especificidades dos sujeitos da EJA e que devido a este fato, o ensino da matemática nesta modalidade deve receber um tratamento metodológico diferenciado em relação às demais modalidades educativas. Essa diferenciação metodológica é tomada pelos formadores em virtude das especificidades da Educação de Jovens e Adultos, que se justifica exatamente pelo perfil distinto de seus educandos. Isto é, jovens e adultos excluídos do sistema educacional, porém detentores de uma riqueza de conhecimentos oriundos de suas vivências.

Acredito que o ponto de partida para ensinar matemática na EJA seja realizar um diagnóstico da realidade em que está inserida a escola e os alunos, para que seja possível o desenvolvimento de uma prática mais próxima da realidade a fim de considerar as experiências destes estudantes. A utilização de métodos diversos é extremamente importante (João).

O ensino deve partir da realidade dos alunos valorizando seus conhecimentos formais e informais e suas especificidades. Portanto, o educador precisa entender que estes alunos necessitam de aulas mais dinâmicas e diferenciadas. (Fernanda).

Os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser considerados no ensino de matemática, pois eles fazem parte de um grupo diferenciado, portanto requerem uma abordagem metodológica diferenciada (Magda).

É preciso a realização de um diagnóstico, para que de fato o ensino contemple as necessidades formativas dos alunos. O educador precisa estar convencido de que estes estudantes têm um perfil distinto. Isto é, eles têm as suas especificidades e são portadores de uma grande bagagem de conhecimentos. Assim, é fundamental que o professor trabalhe com diversas abordagens metodológicas (Luana).

Quando os formadores revelam que se deve procurar desenvolver no ensino de matemática o caráter aplicado desta disciplina, na tentativa de oportunizar aos alunos uma aprendizagem de forma significativa, sugerindo atividades e metodologias diferenciadas, apresentam concepções que caminham em direção a uma perspectiva emancipadora de Educação Matemática.

Ao afirmarem a importância de que o professor conheça os alunos da EJA para que seja possível identificar as suas especificidades e assim ofertar um ensino de matemática mais próximo de suas reais necessidades, eles também se remetem a um modelo de ensino de matemática que se fundamenta em uma perspectiva emancipadora de Educação Matemática.

Diante do exposto, podemos inferir que os formadores compreendem que a Educação de Jovens e Adultos possui suas particularidades e que, portanto, deve ter um currículo que dê conta de atender a estas especificidades. Para eles é interessante que a formação continuada contemple a discussão do currículo para a modalidade, pois segundo o entendimento apresentado, não se pode ministrar um ensino significativo partindo de um currículo universal. Este posicionamento comunga com o que Fonseca (2005) esclarece a esse respeito quando enfatiza que a EJA deve ser compreendida na sua diversidade e multiplicidade, entendida nas diferentes formas de produção de existência, sob o aspecto social, econômico e cultural.

De acordo com o que os dados nos têm revelado, inferimos que a formação continuada dos educadores da EJA carece discutir o ensino e a aprendizagem de cada

disciplina. Precisa ajudar os professores a desconstruírem conceitos construídos equivocadamente. Precisa discutir a questão de um currículo específico para a modalidade. Precisa partir da necessidade de superar os problemas encontrados pelos professores ao desenvolverem seu trabalho pedagógico.

Ainda em relação à formação continuada, observamos que os formadores demonstraram o mesmo entendimento revelado por Melo (2010), quando elucidaram que essa formação deve superar o paradigma da racionalidade técnica e partir de um modelo que valoriza as realidades presentes nos cotidianos dos professores. Segundo eles, a formação precisa considerar seus conhecimentos e saberes, lhes possibilitando assumir como principais sujeitos neste processo, fazendo com que reflitam sobre o próprio fazer docente, trazendo para o ambiente de sua atuação, mudanças significativas.

A escola precisa ser o lócus da formação. E esta, deve valorizar os saberes dos professores, suas experiências adquiridas através do desenvolvimento de sua própria prática. A formação deve propiciar ao educador momentos de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, necessita oportunizar momentos de discussão entre os pares, pois é a partir dessa reflexão que o professor ressignifica o seu fazer (Luana).

A formação deve considerar os conhecimentos dos professores, partindo de suas realidades, para que ela possa influenciar em seu contexto educacional, provocando mudanças em sua prática (Fernanda).

A formação precisa ver o professor como sujeito ativo no processo, sujeito esse, que possui uma bagagem de conhecimentos oriunda do seu trabalho (Magda).

A formação deve acontecer na escola. Deve de início ser geral para posteriormente contemplar as questões específicas de cada área de conhecimento. Precisa considerar os conhecimentos dos educadores, partindo de suas práticas, para que reflitam sobre o seu próprio trabalho e assim, provoque mudanças (João).

No entanto, os formadores elucidaram que na prática, a formação continuada ofertada os professores que atuam na EJA é a mesma oferecida aos educadores de matemática que trabalham em outras modalidades da educação.

A formação dos professores é a mesma do ensino regular, pois são os mesmos professores. O que acontece é que não há uma formação específica para o professor da EJA. Assim, de certa forma trata de um ensino que deveria ser

diferenciado, e isso não acontece na prática. Os professores, vão adaptando suas aulas, conforme surgem as necessidades (Fernanda).

A formação continuada de matemática em que o professor participa não trata das questões ou aspectos específicos da EJA (Magda).

A formação é a mesma para todo e qualquer professor de matemática. Entretanto, sabemos que as questões em que envolve o processo ensino-aprendizagem na EJA é diferente de outras modalidades de ensino (Luana).

A formação continuada para a EJA deveria contemplar as questões específicas da modalidade. Contudo, esta formação não tem apresentado esta característica de trabalho, muito pelo contrário, a formação tem acontecido de forma geral. Não se discute o processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (João).

Concordamos com o posicionamento dos sujeitos quando afirmam que os saberes da experiência precisam ser considerados nos ambientes de formação continuada de professores. Mas, acreditamos que os saberes necessários à prática docente, vão além desses saberes. Fundamentados em Tardif (2005), defendemos a necessidade da construção por parte dos professores, de diversos conhecimentos. Pois a noção de saberes docentes indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho do educador tem um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (p. 255).

Segundo Pimenta (2002) além dos saberes da experiência, é fundamental para o trabalho do professor, os conhecimentos específicos da disciplina e os saberes didáticos/pedagógicos. Conhecimentos estes que, na visão de Gonçalves (2000), são construídos fundamentalmente no interior do espaço de formação e a realização do exercício profissional tem uma participação efetiva na construção desses saberes.

5. Considerações Finais

No processo de busca das concepções de formação continuada dos formadores, foi possível identificarmos uma perspectiva que denominamos em nosso estudo, “*emancipadora de formação continuada*”. Observamos que para os sujeitos de nossa investigação, a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Notamos que eles reconhecem a necessidade de uma articulação entre conteúdos científicos, os conteúdos pedagógicos, as experiências dos educadores e as necessidades do sistema escolar. Eles

também acreditam que o professor aprende a ser educador por meio da intersecção que é capaz de fazer entre a sua formação formal e as suas experiências. Isto é, eles admitem, assim como Mizukami (2002), que a aprendizagem da docência não tem tempo nem espaço, ela se faz e se refaz constantemente.

O posicionamento dos formadores não comunga com uma perspectiva de formação que oferta modelos padronizados e homogêneos. Modelo este, que defende a produção de conhecimentos de forma isolada e dicotômica. Que não atribui aos professores a participação ativa no processo e desconsidera os seus saberes adquiridos em decorrência do desenvolvimento de suas práticas. Notamos que os formadores não concordam com modelos de formação continuada de professores que se fundamenta em políticas neoliberais que apenas priorizam a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A esse modelo, denominamos em nosso estudo, perspectiva “*tradicional*” de formação continuada.

Em suma, as concepções dos formadores são por nós avaliadas como concepções capazes de emancipar os sujeitos que se encontram em processo de formação. Pois, eles revelaram concepções significativas que podem contribuir para o desenvolvimento de um processo formativo interessante para a Educação de Jovens e Adultos.

O curioso é que os formadores elucidaram que não tiveram formação específica, seja inicial ou continuada, para trabalhar com a EJA. Alguns destacaram que a formação de suas concepções emancipadoras de Educação de Jovens e Adultos muito se deve a experiência que tiveram como professores da modalidade. Outros revelaram que suas concepções se formaram através de trocas de experiências com os colegas de trabalho. Todos admitiram que a autoformação e as experiências adquiridas mediante o desenvolvimento da própria prática, auxiliaram significativamente na construção de suas concepções.

Sabemos que para a melhoria da qualidade da educação na EJA, é necessário que as pessoas responsáveis pela formação destes educadores tenham concepções emancipadoras, mas também somos cientes de que boas concepções devem ser acompanhadas de boas práticas. No entanto, as concepções dos formadores não são colocadas em prática, pois atualmente no CEFAPRO onde eles atuam, não existe uma oferta de formação continuada específica para este público de professores. Portanto, as concepções dos formadores *não* implicam na formação continuada dos docentes de matemática da Educação de Jovens e Adultos, pois não existe esta formação.

Constatamos duas categorias de dificuldades encontradas pelos formadores que, segundo eles, são os motivos pelos quais esta formação não existe. A primeira é de natureza pessoal, e a segunda é de ordem institucional. Na primeira, encontramos as limitações geradas pela falta de formação inicial e continuada do formador para lidar com as questões da EJA. Na segunda, encontramos as limitações ocasionadas pela implantação da nova estrutura do Centro de Formação.

Na estrutura atual dos CEFAPROs tem-se um formador específico que compõe a área da diversidade e trabalha com a EJA. Esse formador é responsável por essa modalidade de educação nas escolas. A partir de então, as formações realizadas aconteceram de forma genérica não contemplando as especificidades das disciplinas. Isto é, as falas são generalistas e abordam muito mais o aspecto legal da Educação de Jovens e Adultos do que o aspecto pedagógico das disciplinas. Nesse processo de reestruturação, essa é uma das lacunas que foram deixadas em aberto.

Ao selecionar um profissional para trabalhar com a modalidade EJA, não se considerou que esse profissional tem uma disciplina de origem. A única forma de torná-lo capaz de responder a todas as áreas do conhecimento é exigindo dele a capacidade de articular o diálogo entre as diversas áreas e, entre as próprias disciplinas que compõem a área. No entanto, esse papel de articulador, parece-nos que não veio como atribuição desse formador de EJA.

Em síntese, na visão dos formadores, não há uma formação continuada específica para os professores da Educação de Jovens e Adultos, porque não tem uma política que possibilite esta formação.

Portanto, a nosso ver, a formação continuada realizada através deste método adotado pelos Centros de Formação, não tem contribuído para a formação específica dos educadores da EJA. A maneira pela qual está estruturada a formação continuada para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, não tem permitido que estes profissionais tenham uma formação que contemple as especificidades de cada disciplina escolar.

Diante da atual situação, é urgente que o poder público responsável pela educação do Estado, juntamente com os Centros de Formação, percebam a necessidade de mudanças. As atuais demandas da educação requerem novas reconfigurações das propostas pedagógicas destinadas ao sistema público de ensino, exigindo um redirecionamento de políticas e iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, que reconheçam neste público a sua identidade sociocultural.

6. Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Ed. Porto, 1994.

BRUNELLI, O. A. **Concepções de EJA, de Ensino e de Aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas Implicações na Oferta de Formação Continuada para os Docentes de Matemática**. 2012. 288p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

CARLOS, M. G. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

CORÔA, Renata Paixão. **Saberes construídos pelos professores de matemática em sua prática docente na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. 110 p. Universidade Federal do Pará, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

DARSIE, M. M. P. **A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em aritmética**. Mato Grosso. Universidade Federal de Mato Grosso, 1993. (Dissertação de mestrado).

FIorentini, D. Apresentação – em busca de outros olhares na formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.p. 07-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, T. O. **A formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPa**. 2000. 207p. (Tese de doutorado em Educação) Unicamp, Campinas, 2000.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget**. Campinas: Papyrus, 1988.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. 8. Ed. São Paulo SP: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2004.

MELO, J. R. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 309p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU. L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Volume I.

SCHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.