

# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA:

## Práticas e saberes gerados entre universidade-escola

*Adriana Cavalcanti dos Santos*  
*Marinaide Lima de Queiroz Freitas*  
*Valéria Campos Cavalcante<sup>(\*)</sup>*

### UM MOVIMENTUM EM CONSTRUÇÃO: PALAVRAS INICIAIS...

Esta pesquisa tem sua gênese em inquietações advindas de nossa experiência docente na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), desafiados a propor metodologias de investigação que pudessem estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino (BUENO, 2007), dialogando com futuros professores, no processo de formação inicial dos estudantes de Pedagogia e com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de formação continuada, buscando aproximar universidade-escola de modo a contribuir, (re)significar e (des)naturalizar ambas as formações.

Nesse sentido, compreendemos, formação inicial e formação continua como momentos de um mesmo processo, que se interpenetram e se complementam, permitindo qualidade, quantidade, dignidade de ensino e aprendizagem à formação do educador (FUSARI, 1998).

---

<sup>(\*)</sup>**Adriana C. Santos.** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Professora do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Membro do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA (Multieja). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Linguagem e Formação de Professores. Atuou como pesquisadora no Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2010-2014). Edital 38 de 2010, Capes (2010-2014). Acompanhando e mediando as ações de pesquisa-formação. Currículo: <<http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>>.

**Marinaide L. Freitas.** Pós-Doutorado em Educação, área de Formação Docente, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal, 2007). Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2002). Professora adjunta do curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação (CEDU/UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) do CEDU/UFAL/CNPq. Realiza pesquisas em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e atua principalmente nas seguintes linhas: Educação e Linguagem, Educação de jovens e adultos, Alfabetização e Letramento de pessoas jovens e adultas e Gêneros Textuais. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização em Alagoas (NEPEAL-UFAL). Coordenou o Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2010-2014). Edital 38 de 2010, Capes (2010-2014). Coordenadora do Procad/Casadinho (2012/2016) entre as UFAL, do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Currículo: <<http://lattes.cnpq.br/0771452713521203>>.

**Valéria C. Cavalcante.** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2009). Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação CEDU/UFA (2015). Professora da UFAL, polo Arapiraca/Penedo, atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, Gestão Escolar, Currículo, formação de professores, Avaliação, Alfabetização e Letramento. É membro do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA-Multieja. Atuou como pesquisadora no Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2010-2014). Edital 38 (Capes, 2010-2014), acompanhando e mediando as ações de pesquisa-formação.

Refletiremos, neste artigo, sobre a rede de colaboração no processo de *pesquisaformação*,<sup>1</sup> que vivenciamos no Observatório Alagoano de Leitura em EJA,<sup>2</sup> ao desenvolvermos a pesquisa denominada: A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (2011-2014), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que problematiza as contribuições do diálogo *teóricoprático* sobre o ensino da leitura na EJA no processo de formação inicial e continuada de professores, no contexto de *pesquisaformação* nos *loci* de escolas públicas.

Na busca por responder a essa problematização iniciamos uma investigação que se direcionou pelo processo de *pesquisaformação* colaborativa, interpelada pelos discursos dos *praticantespensantes* envolvidos direta e indiretamente com/na pesquisa – professoras<sup>3</sup> da Educação Básica, da Universidade e estudantes de Pedagogia, que foram bolsistas –, como caminho propulsor de reflexões sobre o ser professora de leitura na EJA, seus saberes docentes e suas possibilidades de significá-las e ressignificá-las a partir da colaboração de outros, privilegiando neste processo a valorização dos espaços de prática e de reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993).

Nesse sentido, entendemos significar, do latim *significare*, como ter o significado de, querer dizer. Nessa direção, o *movimentum* de significação (*significatio*) é ato ou ação das professoras, ao atribuírem sentido ao seu fazer pedagógico, percebido por meio de diferentes linguagens: palavras, discursos, gestões, ações, imagens – são formas de leitura do seu saber-fazer-ensinar a leitura na EJA, enquanto que o movimento de ressignificar acontece a partir do refletir/repensar a prática.

A investigação permitiu um *movimentum* de alteridade, ou seja, um processo dialógico em que o elemento fundante constitui-se no discurso (BAKTHIN, 1979), entre os seus *particantespensantes*, com respeito as suas vozes ao vivenciarmos metodologicamente observações colaborativas, sessões de estudos e reflexivas sobre as aulas observadas. Entendendo, que o caráter formativo de uma *pesquisaformação* “não se reduz a eleição de temas educacionais aleatórios, mas

---

<sup>1</sup> Optamos por apresentar, neste artigo, pares de termos, em uma única palavra, representando a indissociabilidade semântica entre eles.

<sup>2</sup> O Grupo de Trabalho do Observatório envolveu: onze professoras, sendo quatro objetos de estudos e bolsistas da Capes, com atuação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA; quatro bolsistas Capes, três bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Ações Afirmativas (PIBIC), todos estudantes, predominantemente, do curso de Pedagogia e um bolsista Capes com formação em jornalismo, para o apoio logístico as ações de filmagens, edição e elaboração do videodocumentário; três pesquisadoras da UFAL, em nível de coordenação da pesquisa, que atuaram com executores e fizeram uma coordenação colegiada e três pesquisadoras colaboradoras, sendo duas, também, professoras da UFAL e uma técnica da Secretária Executiva de Educação do Estado de Alagoas, que em 2014 inseriu-se com professora no quadro docente da UFAL.

<sup>3</sup> Tratamento por professoras, considerando que o grupo da Educação Básica eram todas do gênero feminino.

permite a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade, num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação” (MARIN *et al.*, 2000, p. 17), de modo a fomentar uma cultura de formação na escola a partir dos desafios postos e impostos pela cultura escolar.

### **O MOVIMENTUM DA PESQUISA COLABORATIVA: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA**

Ao optarmos pela investigação qualitativa e adotarmos a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008), os espaços das escolas *loci* da investigação tornaram-se lugares praticados (CERTEAU, 2008), por professoras das escolas, professores da universidade e estudantes bolsistas de Pedagogia, entre outros sujeitos, que romperam com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar o ensino da leitura na EJA.

Nas relações estabelecidas os atores desempenharam papéis ativos, diante da dimensão da *pesquisaformação*, numa constante produção de conhecimentos, de autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, essa pesquisa superou a perspectiva de pesquisas de constatação ao,

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA, 2007, p. 31).

A pesquisa aconteceu em quatro escolas públicas – duas da rede municipal e duas da rede estadual situadas Maceió-AL. As escolas foram escolhidas por possuírem grande representatividade como formadoras de estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores em comunidades da periferia urbana, do referido município, em que estão inseridas. O processo de investigação aconteceu de forma diferente em cada escola, em respeito aos seus acontecimentos cotidianos – reuniões pedagógicas, calendário letivo, festividades da escola, ausências das professoras, paralisações, entre outros –, que impulsionaram alterações no cronograma da pesquisa. Considerando os limites do tempo escolar que “[...] é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é [também] um tempo forçado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76), um tempo, muitas vezes, sem espaço para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Neste percurso de investigação, os *praticantespensantes* não foram reconhecidos apenas como meros executantes de receitas pedagógicas bem-sucedidas, ao contrário, foram estimulados a se reconhecerem como produtores autônomos de suas práticas, compreendendo, portanto, que a

pesquisa tinha uma intencionalidade emancipatória, ao assumir, também, uma dimensão política na formação das professoras da EJA.

As ações de pesquisa do Observatório tornaram o processo formativo rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos possibilitadores do estabelecimento da relação *teoriaprática*, uma vez que:

A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica [estabeleceram], nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se [acumulem] um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo de formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 189-90).

Buscamos a concepção de se investigar sobre os professores da EJA, passando a investigar com os professores, contribuindo para que os docentes se reconhecessem como produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, a formação no processo da pesquisa proporcionou a todos os envolvidos a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar a vicissitudes da ação docente.

Metodologicamente, as sessões de estudos, enquanto, espaço de diálogo *téoricoprático*, aconteceram sempre após as sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura observada nas salas de aula. Durante essas sessões, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino da leitura foram discutidos por nós, juntamente, com as professoras partícipes da investigação. E, em meio aos diálogos colaborativos, que foram vivenciados, fomos definindo qual seria o tema do estudo da próxima sessão.

As sessões reflexivas também constituíram espaços de autorreflexão sobre os saberes e a forma singular de aprendizagem docente. Entendemos que para o(a)s professore(a)s de uma forma geral e entre eles(as), o que fizeram parte deste estudo “o ensino está ligado à sua aprendizagem de vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são” conforme Fullan e Hargreaves (2001, p. 53).

Nessas sessões as preocupações dos professores da Universidade aproximavam-se daquelas sentidas pelas professoras das Escolas e, no caso específico, preocupações também, dos estudantes de Pedagogia, instaurando-se desafios colaborativos de construção de conhecimentos e de formação continuada e inicial, mediado pela reflexividade. A esse respeito, Ibiapina (2007, p. 114-115) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores [e dos estudantes], compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições

para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes [e dos estudantes] para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Nesse sentido, a autora, diz-nos ainda que:

A pesquisa colaborativa, [...], reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada [inicial] de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

O Observatório Alagoano de Leitura na EJA, nessa perspectiva, caminhou em direção à dialética da realidade, da prática, concebendo a *práxis* como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, foi possível a articulação *teoriaprática*; o pensar, o agir e o refletir, no processo de *pesquisaformação*.

### **O ENTRELAÇAMENTO DE CONHECIMENTOS NO MOVIMENTUM DE ALTERIDADE ENTRE OS SUJEITOS PENSANTESPRATICANTES DA PESQUISA**

É a partir do ineditismo que o Observatório se diferencia de outras pesquisas na EJA vivenciadas por nós, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica na formação de professores, construído por meio de negociações coletivas. Durante 2011-2014 que estivemos nas escolas foram desenvolvidas ações que permitiram aos partícipes terem clareza dos seus papéis e sentiram-se à vontade para "desnudarem-se", ao perceberem que podiam fazê-lo sem medo, sem estigmas, uma vez que percebiam seus saberes e suas dificuldades trabalhados de maneira ética.

Nesse *movimentum* rompemos com a com a postura de investigação científica cartesiana que se entende como superior a outros *espaçostempos* de pensar e fazer dos seres humanos, definidos como “não científicos”. Neste novo caminho Alves (2008, p. 33) propõe outro desafio: narrar a vida e literaturalizar a ciência e “Nesta proposta, o pesquisador precisa se reconhecer como um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós” (p. 33). Assim, dentro do contexto vivido considerou-se, sobretudo, as narrativas dos envolvidos/as com/na pesquisa, pois essas narrativas carregavam o peso da legitimidade de todo processo, uma vez que os narradores trabalham na primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus “erros”, das suas preferências. Nesse processo são detalhadas experiências vivenciadas pelo narrador.

Transportamo-nos a Certeau (2008), ao sentirmos que:

A narrativa tem [teve] ali função necessária. [...]. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é [foi] um ‘saber-dizer’ exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria (p. 152-153) .

As narrativas na referida pesquisa caracterizaram-se, na maioria das vezes, por um caráter autobiográfico nos encontros conversas<sup>4</sup> com as professoras da EJA que, numa sucessão de combinações, misturavam muitos fios, o tempo todo. Para Alves (2008) só ouvindo essas narrativas que poderemos compreender e “[...] escrever uma história da escola brasileira na qual o que conta é a experiência cotidiana de seus praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais aprendemos ensinamos” (p. 133).

Por meio do trabalho com narrativas de formação, por ser um processo de investigação-formação e autoformação, os *praticantes pensantes* da pesquisa tiveram suas experiências preservadas e valorizadas, tornando-os atores e autores da pesquisa, nesse sentido compreenderam que produzem conhecimentos e que se faz necessário, sempre, a mudança do olhar para o processo de construção do conhecimento.

### ***Das vozes dos Bolsistas – Estudantes de Pedagogia***

Debruçaremos, nesse momento, o olhar para a ampliação do processo de formação inicial dos estudantes da Universidade, entendendo que a inserção desse sujeito em processo de formação inicial no seu futuro *lôcus* de atuação profissional estimula curiosidades epistemológicas em investigar como se dá a relação *teoriaprática*. Nesse sentido destacamos a relevância da participação, na voz de uma das bolsistas:

Nos últimos anos eu tenho pensado bastante nisso; o porquê que eu estou nessa pesquisa? O que me levou? *A priori* não foi nem a questão da bolsa. A bolsa é uma coisa boa que vem para ajudar, mas o que me deixou instigada para participar *foi querer conhecer mais, querer ter esse contato teórico-prático e me aprofundar na linha de pesquisa* [Educação e Linguagem]. (grifo nosso). (ESTUDANTE BOLSISTA SAN<sup>5</sup>).

É nesse *movimentum* de querer saber mais, de estabelecermos a relação *teoriaprática* e de aprofundarmos as pesquisas na EJA que as ações do Projeto do Observatório e de outras pesquisas do grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) vêm se constituindo. Esse contexto,

[...] permitiu as pesquisadoras, bolsistas, professores e estudantes [da EJA] se envolverem em um projeto comum que beneficiou a todos, enquanto sujeitos de aprendizagem, quanto ao

<sup>4</sup> Para utilização deste termo buscamos referências em Alves 2008.

<sup>5</sup> Utilizamos nomes fictícios para não expor os envolvidos com/na pesquisa.

desenvolvimento profissional docente, ao conhecimento da escola e da EJA de maneira geral (FREITAS, *et al.*, 2011, p. 162).

Isso porque num processo de co-construção de saberes,

Os sujeitos envolvidos [...] das escolas selecionadas assumiram tarefas e responsabilidades durante os diferentes passos: a) planejamento de sequências didáticas; seleção dos gêneros textuais, e materiais de apoio que foram utilizados como eventos de letramento; b) definição de metodologias que foram desenvolvidas em cada prática; c) definição das tarefas desenvolvidas pelos alunos e instrumentos de avaliação (FREITAS *et al.*, 2011, p. 163).

O processo de flexibilização na pesquisa permitiu aos bolsistas de Pedagogia vivenciarem a realidade das escolas da EJA, criando condições para que (res)significassem sua formação inicial, desenvolvendo a autoconsciência e o autoconhecimento sobre sua atuação profissional como futuros pedagogos. Nessa direção concordamos com Nóvoa (2010, p. 179), que no repensar as questões da formação, dever-se-á acentuar a ideia de que “ninguém forma ninguém”.

Nesse contexto, a co-construção de saberes possibilitada pela inserção, na pesquisa colaborativa contribuiu na formação inicial dos bolsistas participantes e na formação continuada das professoras de EJA. Assim, esses partícipes foram atores e investigadores de sua formação, o que constitui um processo auto/heteroformativo, que transforma “[...] lugares de formação em lugares de investigação” (NÓVOA, 2010, p. 179), proporcionando a cada uma ampliação de seu processo de formação profissional.

Em se tratando ainda das contribuições da *pesquisaformação* para a formação inicial dos estudantes bolsistas é perceptível que houve no *movimentum* de vivenciar, (re)interpretar, de (trans)formar a prática e de cruzamento de culturas, outra bolsista afirma:

Eu tenho medo de me tornar aquela professora que fica contando os dias para se aposentar. De não conseguir planejar, de ser aquela professora que não consegue entender o aluno e não conseguir dá a aula. As pesquisas que participei na Universidade me instigam muito a conhecer a minha turma. Eu tenho que conhecer meus alunos, tenho que pesquisar o que eles gostam. Tenho que pesquisar uma aula prazerosa (ESTUDANTE-BOLSISTA NANDA).

Esse fragmento faz-nos inferir que a bolsista se desloque do lugar de alguém que vive o Observatório observa práticas docentes e (res)significa a sua identidade enquanto futura educadora, sobre esse tema o projeto do curso de Pedagogia da UFAL ao delinear o perfil do pedagogo, por meio de sua inserção em investigações científicas, defende:

[...] preparo para realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre

propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 34).

A inserção do estudante da graduação, em processo de formação inicial, em pesquisa científica num diálogo universidade-escola configurou-se como uma possibilidade de mostrar que é possível vivenciar uma aprendizagem recíproca entre os sujeitos envolvidos. É o que podemos observar no depoimento que segue:

Na pesquisa, eu descobri [...] que a universidade tem capacidade enorme para ajudar a escola [...]. Eu acho que até os mestrados e os doutorados deveriam ser algo mais prático, ir à escola e investigar, para poder ter um resultado mais concreto. (ESTUDANTE-BOLSISTA VAL).

Este fragmento, provocado pela flexibilidade da vivência no processo de *pesquisaformação*, mostra a possibilidade de uma aproximação entre universidade-escola, assentado em um trabalho de construção de saberes com os envolvidos e não sobre/para eles, como está explícito na narrativa de outro bolsista

Começo a perceber a abordagem de pesquisa que antes não conhecia, como por exemplo, a pesquisa colaborativa. O diferencial dessa pesquisa é que ela não analisa as práticas de leitura sobre o professor, mas com o professor, tendo o professor como um pesquisador fundamental no processo de formação. (ESTUDANTE-BOLSISTA REY).

É de salientar ainda que a pesquisa possibilitou ao estudante ampliar saberes que apoiam e constituem a profissionalização docente e ainda que, segundo o bolsista, [...] está sendo importantíssima para minha formação inicial. Desde as “mínimas” coisas, como por exemplo, falar em público, seminários [...] tudo isso ajuda na oralidade” (grifo nosso).

Para Sacristán (2005), é importante desnaturalizar os papéis ocupados pelos pesquisadores e de forma singular inserir o estudante no universo da aprendizagem docente. Essa singularidade é (des)velada no depoimento: “[...] o Observatório está contribuindo para enriquecer a nossa experiência acadêmica, possibilitando-nos um olhar crítico e observador sobre a relação entre teoria/prática, reflexão e conscientização” (ESTUDANTE-BOLSISTA REY). De modo que os bolsistas foram desvelando as contribuições da pesquisa em seus processos formativos.

### ***3.2. Das vozes das professoras de EJA***

No tocante a formação das professoras da EJA percebe-se que as narrativas configuraram-se como um instrumento valioso, por articularem de forma consciente experiências, emoções e aprendizagens individuais e coletivas vividas em diferentes contextos. Como defende Alves (2005, p. 2),

[...] a prática que interessa é aquela narrada pelos praticantes a partir da memória que têm dos processos curriculares variados, tanto passados, como presentes, compreendendo que as

possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos, e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas.

Considerando as diversas redes de conhecimentos compartilhados nessa pesquisa, compreende-se que a *pesquisaformação* permitiu as professoras da EJA integração de aprendizagens, descobertas e significados de suas atividades, bem como um olhar consciente como sujeitos de seus processos formativos, como expõem, nas narrativas que se seguem:

Agora estou tranquila [...] inicialmente, quando eu estava lá que você [referindo-se a uma professora da Universidade] foi me chamar, eu disse: meu pai [DEUS], eu vou para o **paredão**. Mas fiquei tranquila, quando vocês começaram a falar, porque entendi que estamos sempre para aprender. Nós nunca sabemos. A EJA ainda é muito nova para mim.

E continuou:

Realmente era complicado, porque você pensa que vai ser avaliada. [...] Então assim ao longo desse processo a gente percebe que vai tendo melhorias (PROFESSORA CARLA).

No discurso da professora fica evidenciado o receio de participação na pesquisa, na medida em que sustenta uma concepção de investigação como uma ação exclusiva de avaliação e julgamento negativo. Nesse sentido a interlocutora ainda não consegue compreender a pesquisa como processo potencializador de aprendizagem. Isso, no nosso entendimento fica explícito, quando refere-se [...] eu vou para o paredão. Essa posição no dizer de Freitas e Ribeiro (2014), justifica-se devido a pesquisa, muitas vezes constitui-se mais com um desencontro do que encontro entre Universidade e Escola.

No entanto, no decorrer da investigação fomos constando avanços conforme a fala da professora Andreia, ao afirmar

[...] comecei a perceber que ao ler, ao discutir com vocês, cada aula, eu tentava buscar uma coisa melhor. Então, eu iria fazer uma coisa melhor, às vezes eu conseguia, às vezes não conseguia. Mas a tentativa sempre era de fazer o melhor.

As narrativas das participantes demonstraram a relevância da pesquisa na superação de algumas dificuldades do/no fazer docente, da mesma forma percebe-se a construção/ampliação de saberes.

Assim, as vozes explicitaram que cada sujeito da pesquisa contribuiu e construiu o seu próprio processo de formação. Nessa formação, todos nós estávamos conscientes de que “os processos de aprendizagem não são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias” (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, as dinâmicas dessa *pesquisaformação*, refletem/refletiram, diretamente na maneira de pensar e agir dos praticantes desses fazeres, utilizando táticas (CERTEAU, 2008).

Nas sessões de reflexões as professoras tiveram oportunidades de discutir as dificuldades encontradas em sua prática, nesses momentos expuseram as limitações e avanços na/da aprendizagem dos estudantes, antes e depois do processo formativo, como observa-se na narrativa:

[...] acho que eles estão avançando bastante, em relação ao ano passado, no ano passado eles estavam de um jeito. E graças ao projeto, eu estou achando que eles estão mais à vontade. Eles estão percebendo que estão conseguindo. E, por isso estão com mais ânimo. Assim, eu comecei a perceber que eu cresci e que eles também cresceram. Tem alunos meus que já estão lendo bem melhor (PROFESSORA LÚCIA).

Na fala da professora evidencia-se que o Observatório constituiu-se como um dispositivo de *pesquisaformação* nas escolas, permitindo às professoras a construção de novas possibilidades de formação, que não foram réplicas, ou repetições de “capacitações”, mas formas singulares contextualizadas nas problemáticas vivenciadas nas práticas pedagógicas. Nessa direção uma das professoras narrou, no contexto de uma sessão de estudo:

Quando [...] comecei a ler [os textos sugeridos para as sessões de estudo], foi como se estivesse novamente na UFAL, porque quando você está na UFAL, estuda tudo o que é teoria, depois você sai e vai para prática. Você começa na prática e esquece a teoria, às vezes, não, eu acho que é sempre. Você está lá praticando e não está mais preocupada em saber se tá fazendo igual. Eu estava aqui pensando, vocês falam, eu sei que eu faço, agora, eu não sabia que estava certo ou errado. Meio que condiz com a teoria. Eu já li Geraldi, várias vezes. Já li Foucault. Já li Vygotsky. Já li Piaget. Já li tantas coisas durante esses anos e nunca mais peguei estes textos, acabei deixando para lá. Ao ler a gente vai relembando. (PROFESSORA LEIDE)

No fragmento, a professora destaca que o lugar do estudo teórico pertence à Universidade e a escola é-lhe reservado o lugar da prática, não percebendo que toda teoria advém de uma prática e toda prática é respaldada em uma teoria. Nesta direção, inferimos que a Universidade, no seu processo de formação inicial de futuros professores, ainda, está distante da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. No entanto, na tentativa de romper com essa visão e ao conceber a escola como *lócus* de formação, outra professora enfaticamente diz:

A partir dos momentos que a gente estuda, eu retomei muita coisa do que já tinha aprendido [...]. Depois que a gente passa para rede pública a gente quer fazer, mas você se corrompe, **corrupção** existe até aqui. Ou seja, você acaba sendo corrompida porque você tenta, mas se vê só. E não tem ajuda de uma coordenação ou outros profissionais na escola. (PROFESSORA CARLA).

É importante dizer que o termo *corrupção* mencionado pela professora refere-se a vivência de ações pedagógicas individualistas, que sem generalizar, vai infiltrando-se na cultura organizacional escolar e docente construindo-se e devolvendo-se um processo que Santos Guerra (2002), designa como o perverso na cultura escolar.

Dessa forma, poder-se-á inferir que há na escola um individualismo que a nega como espaço coletivo de formação. Na contramão dessa realidade, a investigação colaborativa constituiu-se como uma possibilidade das professoras compreenderem o papel e a relevância do diálogo universidade-escola como imprescindível na formação continuada, o que se reafirmou na fala seguinte:

[...] comecei a perceber que, ao ler, ao discutir com vocês, cada aula, eu tentava buscar uma coisa melhor. Então eu iria fazer uma coisa melhor, às vezes eu conseguia às vezes eu não conseguia, mas a tentativa sempre era de fazer o melhor. Porque no começo [da pesquisa] fica meio que assim “não é a aula de leitura”, lembra que até vocês falaram, “não, não pense que é a aula de leitura [referindo-se ao uso da leitura, que é compromisso de todas as áreas], só vou trabalhar leitura na terça-feira”. No começo acaba sendo, mas depois você começa. Eu vou fazer uma sistemática aqui [referindo-se ao ensino de leitura], na terça eu começo, na quarta eu termino, na quinta eu faço um fechamento (PROFESSORA CARLA).

Refletir e perceber mudanças na prática nos parece ser uma das grandes contribuições da investigação colaborativa num cenário de negação de propostas de formação em contexto escolar para o professor de EJA. Isso demonstrou que as sessões de estudo e de reflexão realizadas pelo Observatório ofereceram as professoras uma nova construção de ação-reflexão-ação, a partir das leituras e da apreensão e análise crítica das experiências que foram problematizadas. Assim, as professoras avaliaram e (res)significaram suas práticas num processo de:

[...] co-construção e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Fá-lo-ão cada vês mais pelo exercício de sua actividade, mas também pela reflexão sistematizada que sobre ela exercem e pela coerência de discurso e acção que conseguirem demonstrar (ALARCÃO, 1998, p. 106).

Emergem daí possibilidades para (res)significar o ensino e as práticas de leitura, na EJA. Essas novas possibilidades educativas e democráticas desenharam outra possibilidade de fazer a EJA, estabelecendo relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam em sala de aula, por meio de experiências de horizontalização/ecologização, que não foram centradas em verdades absolutas e sim na horizontalidade em que os conhecimentos dos sujeitos, tantos dos estudantes como das professoras, foram reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. Dessa forma, configurou-se a ecológização dos saberes, como ponto de partida, numa tentativa de construção do processo, mais criativo, (OLIVEIRA, 2012).

### **SABERES GERADOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ALGUMAS PONDERAÇÕES**

Para o reconhecimento do saber docente, especificamente, dos gerados pelos professores universitários num contexto em que se rompe a linha divisória entre universidade-escola, colocamo-

nos, em uma posição de escuta atenta das vozes e sinais expressos, na escola, em geral, e na vida da sala de aula em particular.

Isso gerou uma multiplicidade de sentidos atribuídos à “competência de ator em situação” (DESGAGNÉ, 2007) manifesta. Ou seja, a compreensão que o docente constrói situações práticas no interior das quais se desenvolve (DESGAGNÉ, 2007). Desse modo as aulas observadas, as sessões reflexivas e as sessões de estudos, foram confirmando a existência de diferentes saberes advindos de saberes da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência docente (TARDIF, 2003).

A cada momento vivido na pesquisa fomos entendendo que os processos de significar e (res)significar o saber docente envolve a (des)construção e (des)naturalização de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, (res)significado. Em muitos momentos, as professoras demonstraram compreender a necessidade de mudança, ou de “melhoria” dos contextos de leitura (im)postos, porém desconheciam outras possibilidades de mediação dessas práticas.

No entanto, o respeito e o “aproveitamento” do conhecimento e das ideias que as professoras possuíam foram considerados de modo a não aliená-las não dando receitas prontas de práticas já existentes. Convidamos as professoras para coconstruímos um objeto de conhecimento fazendo-as entrar em um processo de formação sobre o ensino da leitura na EJA.

A aprendizagem na/da docência perpassa constantemente pelos movimentos de significar e (res)significar os saberes na/da prática profissional. Nesse sentido, tentamos garantir que o ponto de vista das professoras, no contexto de suas práticas, se manifestasse em todo o processo de pesquisa, conforme as narrativas das professoras, que registramos, neste artigo. Ao exercermos a dupla função de professores universitários e, portanto, formadores, aprendemos que os propósitos e os papéis dessas funções se encontram ou se desencontram. Enquanto pesquisadores buscamos entender o fenômeno investigado, e enquanto formadores contribuir para com o movimento de significação e ressignificação das práticas.

Aprender a lidar com a flexibilidade dos momentos da pesquisa era esperado, uma vez que um aspecto determinante na dinâmica do processo formativo consistiu na vivência de um processo como acontecimento, portanto, permeado pelas interações cotidianas que a cada encontro colocava “novas” questões sobre a relação *teoriaprática*.

Assim sendo, transformar as dificuldades durante a pesquisa em problemas passíveis de serem resolvidos e investigados, além de nos distanciarmos da prática docente para estudá-la,

refletir sobre ela, sistematizar e escrever consistiu num processo de ressignificação e aprendizagem para nós – professores da universidade.

Durante as sessões reflexivas fomos entendendo que expor e refletir sobre o fazer pedagógico é uma prática em construção, pois embora permeada por saberes legitimados pela experiência profissional e pelo processo de formação inicial e continuada, para o professor esse momento é sempre uma prática de “avaliação”. do seu fazer pedagógico, pois para o professor, muitas vezes, a presença da Universidade na escola implicava/implica numa perspectiva de julgamento sobre o quê estaria certo ou o quê estaria errado. No entanto, entendíamos, também, a necessidade do respeito ao saber docente e ao nível de reflexão e compreensão das professoras.

Mediante o exposto, fomos entendendo também que apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação do professor (MIZUKAMI *et al.*, 2002), pois é preciso construir uma cultura de formação na qual os professores possam, de fato, ter condições para o estudo, a reflexão e o planejamento de outras aulas de leitura. Assim sendo, reafirmamos a necessidade da construção de um conceito de formação docente

Relacionado ao de aprendizagem permanente, que considere os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens relacionadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI *et alii*, 2002, p. 31).

Nesse sentido de aprendizagens ao longo da vida, compreendemos a importância dos docentes que têm uma “[...] formação cultural mais ampla, por meio de outras agências de letramento, independente da escola, que propõe aprendizagens sistemáticas ou livres no lazer ou nas férias, por meio do cinema, da literatura, do turismo, dentre outras formas de aprender” (FÁVERO; FREITAS. 2013, p. 374). Concordamos com Givonetti (2005), quando nos diz que duas dimensões na formação do professor de jovens e adultos, devem ser consideradas: a dimensão prática – o fazer, a intervenção profissional em si; e a dimensão teórica – o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela, no sentido de ação-reflexão-ação. As duas dimensões entendidas como processo dialógico devem ser de assumidas pelas instituições de ensino superior, na formação do professor.

Nas escolas, as professoras, enquanto autoras do seu próprio processo de formação, e as escolas enquanto cenários, cada uma permitiu que nos colocássemos em lugares diferentes, a exemplo as escolas que permitiram sem dificuldades a construção de um grupo colaborativo,

Em outra, que tivemos de convencer argumentando o que seria uma *pesquisaformação*, como tentativa de melhorar as práticas no/de ensino na medida em que a pesquisa voltava-se,

sobretudo, para o (res)significar dos saberes docentes, principalmente, no cenário alagoano em que não se tem uma política de formação para o professorado de EJA.

Os aceites nos mostraram que as escolas estavam dispostas a construir culturas colaborativas ou seja, romper com a cultura do isolamento profissional. Dessa forma, o que pode ser significado e (res)significado, durante as aulas de leitura, depende das condições organizativas e objetivas do trabalho necessário para que o professor possa construir saberes, além de uma política pública de formação.

### **PRODUZIMOS RUÍDOS: PARA (NÃO)CONCLUIR**

Retomando os pressupostos da investigação colaborativa por meio de diálogos reflexivos entre universidade-escola no qual os sujeitos partícipes (com)partilham e (res)significam saberes, fomos entendendo que os processos de formação inicial e continuada vão permitindo novas formas de olhar para a prática docente e também para a função que a universidade ocupa na formação inicial dos alunos universitários, sobretudo, os dos cursos de licenciaturas, e da formação continuada dos professores da Educação Básica.

Nesse cenário, os alunos universitários, bolsistas dessa investigação, aos poucos foram inserindo-se no mundo da pesquisa colaborativa e percebendo que o diálogo universidade-escola é possível e assume um papel formativo para todos os sujeitos envolvidos na investigação..

Por outro lado, as docentes das escolas, em processo de formação continuada, à medida que os diálogos teórico-práticos avançam percebem que a universidade se coloca como grande parceira no *movimentum* de significar e ressignificar suas práticas, além de possibilitar a desconstrução da perspectiva de que a Universidade está na escola para avaliar e não para formar; o reconhecimento das contribuições dos estudos teóricos e seus diálogos com as práticas observadas ressignificando-as.

As escolas envolvidas no Observatório Alagoano de Leitura na EJA teceram relações ricas e dinâmicas de conhecimento. Nesse sentido, permite-nos afirmar que o processo de formação vivenciado nessa pesquisa auxiliou as professoras na construção de uma *práxis* curricular na EJA de autotransformação.

Houve um processo formativo que mobilizou saberes da *teoriaprática*, e das experiências de sujeitos historicamente situados, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizaram para transformar a prática educativa, construindo um novo agir profissional para todos os envolvidos com/na pesquisa, por meio das problematizações e reflexões estabelecidas

com esses *praticantespensantes*, rompe-se, portanto com a ideia de investigar sobre para um investigar com.

Ademais, os professores da universidade também construíram e geraram saberes sobre o mundo da escola e sobre como colaborar no processo de formação continuada do professor tendo a escola com toda sua complexidade como *lócus* privilegiado de formação docente, .a saber: as possibilidade e limites impostos pela escola; a flexibilidade de um processo de formação na escola; a dinâmica dos eventos de aula que implicavam em diferentes perspectivas de discussão; a singularidade das professoras com relação aos seus saberes e as suas (res)significações.

Vale salientar, também, que as sessões de estudos revelaram a complexidade de se efetivar uma cultura de ler na escola, em um contexto em que, por um lado, as professoras não tinham a cultura de ler artigos científicos. Deparavam-se com “novas” discussões sobre a natureza complexa de uma prática de leitura e sentiam dificuldades de estabelecer relações entre as teorias e as práticas de ensino da leitura. Por outro, reconhecia que, de certa forma, suas práticas não estavam tão distantes dos referidos postulados e a cada diálogo sinalizavam que precisavam se aprofundar nos temas abordados.

Por fim, o processo de formação dos sujeitos partícipes da investigação são (des)naturalizados e (des)estabilizados pelos diálogos, estudos e reflexões sobre o fazer pedagógico, considerando as experiências dos sujeitos, suas culturas e demandas individuais para (re)colocar o sujeito e sua subjetividade no cerne do processo de formação inicial ou continuada.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ALVES, N. Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar. 2002.
- \_\_\_\_\_. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. *Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA*, agosto de 2005.
- \_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.
- BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 07-22.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio-ago. 2007.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FREITAS, Marinaide L.; RIBEIRO, Nadja N. Aguiar; MOURA, Tania M. Os caminhos na educação de jovens e adultos em Alagoas: do estudo à intervenção colaborativa. In: PAIVA, Jane e PINHEIRO, Rosa Aparecida. (Orgs.). *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA*. Natal: EDUFRN, 2011.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, Nadja N. Aguiar. Pesquisa colaborativa: a (per) feição de uma nova pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e a implicação dos sujeitos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE/EPAA*, v. 22, n. 64, p. 1-20, 2014.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar?* O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

FUSARI, J. C. Formação de professores: o papel do estado, da universidade e do sindicato. In: ENDIPE, *Anais IX Encontro...* Águas de Lindóia: São Paulo, 1998.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). *Diálogos da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. (2005).

IBIAPINA, I. M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 11, n. 31, p. 15-24, mar., 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduUFScar, 2002.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). *O Método (auto)biográfico e Formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2012.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: em novo design para o ensino e a aprendizagem*; Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa. 2002.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K.M *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Trad.: A.J.C. Teixeira; M.J. Carvalho, M. Nóvoa. Lisboa: EDUCA. (1993).

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as práticas de ensino da leitura como interação autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2006) observadas e (re)significadas no diálogo entre Universidade-Escola. Tem por base uma pesquisa colaborativa-interventiva (IBIAPINA, 2008), envolvendo professores da Universidade Federal e Alagoas (UFAL), professoras da Educação Básica e estudantes do Curso de Pedagogia que formaram uma rede de colaboração no processo de *pesquisaformação*, permitindo um *movimentum* de alteridade entre os *praticantespensantes*, no qual os professores da EJA (re)significaram as suas práticas no processo de ação-reflexão-ação, os estudantes vivenciaram as articulações teórico-práticas e os professores da Universidade atuaram colaborativamente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; *Pesquisaformação*.

## INITIAL TRAINING AND CONTINUING THE EJA TEACHER: PRACTICES AND KNOWLEDGE GENERATED BETWEEN UNIVERSITY-SCHOOL

**ABSTRACT**

This article aims to reflect on initial and continuing education Youth Education Teacher and Adults (EJA), the teaching of reading practices as interaction author-text-reader (KOCH and ELIAS, 2006) the observed reading instruction practices and (re) signified in the dialogue between University-School. It is based on a collaborative-interventional research (IBIAPINA, 2008), involving the University teachers (Alagoas Federal University) Basic Education teachers and students of the School of Education have formed a network of collaboration in "research-training" process, allowing *movimentum* of otherness among "practitioners-thinking", in which adult education teachers (re) signified their practices in the process of action-reflection-action, students experienced the theoretical and practical joints and University teachers worked collaboratively.

**Keywords:** Teacher training; Education Youth and Adults; Research; Training.

*Submetido em Jan. 2016*

*Aprovado em Jun. 2016*