



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA TERAPIA DE VOZES QUE MOBILIZAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tharyck Dryely Nunes Rodrigues¹

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias²

RESUMO:

O objetivo deste texto é problematizar a formação continuada de professores que ensinam matemática na Educação de Jovens e Adultos por meio de uma terapia de vozes. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “*Alice no país das práticas docentes que mobilizam matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos: vozes de personagens*”, que analisou as práticas docentes no ensino de matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos com vistas à evidenciar indicadores para uma proposta de formação pedagógica contínua que valorize a relação da matemática do cotidiano com a escolar, junto ao corpo docente da EJA de um Município no Norte do Brasil. A pesquisa de abordagem qualitativa e com proposta intervencionista, aconteceu em três encontros pedagógicos com quinze professores que ensinam matemática na EJA. A terapia de vozes foi construída por meio dos encontros com os professores; as vozes foram problematizadas à luz da orientação filosófica desconstrutiva de Jacques Derrida e do filósofo Wittgenstein e nos estudos de Antonio Miguel por meio de jogos narrativos de linguagem. Os professores reconhecem a importância de continuar o processo de formação, no entanto encontram dificuldades em decorrência da grande demanda de trabalho e falta de incentivo para formação. No que se refere as formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação, considerando as especificidades do contexto da EJA e as diversas demandas que emergem no chão da sala de aula, os professores sinalizam a necessidade de uma formação continuada mobilizada em conformidade com as situações vivenciadas na prática, com espaço aberto ao diálogo, oportunizando a mobilização de saberes da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos. Terapia desconstrucionista.

CONTINUED TEACHER TRAINING: A VOICE THERAPY THAT MOBILIZE MATHEMATICS IN THE BASIC EDUCATION

¹ Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: tharycknunes@unir.br.

² Orientadora, Professora Doutora do Departamento de Matemática e dos Programas de Pós-Graduação PPGE e PPGEE/MEPE da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: katiafarias@unir.br



ABSTRACT: The purpose of this text is to problematize the continuing training of teachers who teach mathematics in the Educação de Jovens e Adultos (EJA - Education of Young and Adults) through a therapy of voices. This is a clipping of the master's research entitled "Alice in the country of teaching practices that mobilize mathematics in the context of EJA: voices of characters", that analyzed the teaching practices in teaching mathematics in the context of EJA in order to evidence indicators for a proposal of continuous educational training, with the teaching staff of the EJA of a city in the north of Brazil. The research of qualitative approach, with interventionist proposal, happened in three pedagogical meetings with fifteen teachers. The voices were problematized in light of the deconstructive philosophical orientation of Jacques Derrida and the philosopher Wittgenstein and in the studies of Antonio Miguel. The teachers recognize the importance of continuing the educational training process, however they encounter difficulties due to the great demand of work and lack of incentive for professional improvement. Regarding the formations proposed by the Municipal Department of Education, the teachers indicate the necessity of a continuous training mobilized in accordance with the situations experienced in the practice, with opened space to the dialogue, allowing the mobilization of knowledge of the teaching practice.

KEYWORDS: Teacher training; Youth and Adult Education; Deconstructionist Therapy.

INTRODUÇÃO

O nosso propósito neste texto é discutir a formação pedagógica contínua a partir de vozes de professores que ensinam matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos. O interesse por essa temática surgiu no decorrer da prática docente da pesquisadora em sua atuação como docente da EJA, considerando as dificuldades encontradas no ensino da matemática, bem como a participação em formações continuadas desconexas das necessidades da sala de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisadora optou pela temática como objetivo de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Escolar de uma Universidade Federal do norte do Brasil, iniciado no ano de 2016. Partindo de um olhar pós-estruturalista, adotando uma postura problematizadora na perspectiva da terapia de Ludwig Wittgenstein e da filosofia desconstrucionista de Jacques Derrida, construímos jogos de cena, que performam uma atitude terapêutico gramatical desconstrucionista³. A

3 ³ A palavra desconstrucionista tem referência no conceito de “desconstrução” em Derrida “que em um de seus aspectos usado por Derrida é visto por Culler (1997), como uma estratégia que questiona as dualidades em oposições tradicionais da fala e da escritura que Derrida chama de clausura metafísica, não somente para inverter essas oposições, mas também para deslocá-las. Em síntese, o que a desconstrução almeja é uma ‘horizontalização’ dos termos, abrindo o horizonte de sentidos, ao não permitir a centralização de imagens. (MOURA, p. 9, 2017).

Neste sentido, assume-se, nesta pesquisa, “a desconstrução como uma atitude metódica de pesquisa, que opera como uma ação de subverter significados privilegiados, de desmanchar, de ir além da



desconstrução *derridiana* é algo que se pratica e, como prática, é como um jogo cênico de linguagem.

Assim, o *corpus* da pesquisa se constituiu por espectros de vozes do presente, vozes de professores da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e espectros do passado, mobilizados em narrativas. Tal movimento entre os tempos (passado e presente) são elementos de análise nos jogos de cena propostos que trazem os jogos de linguagem e vivências da sala de aula tencionados com a pesquisa bibliográfica realizada.

Desenvolvemos a pesquisa de mestrado dentro de uma abordagem qualitativa, com elementos da pesquisa- ação intitulada “*Alice no país das práticas docentes que mobilizam matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos: vozes de personagens*”, que teve como objetivo geral analisar práticas docentes no ensino de matemática no contexto da EJA com vistas a evidenciar indicadores para uma formação pedagógica contínua que valorize a relação da matemática do cotidiano com a escolar, junto ao corpo docente da EJA.

Considerando a atitude investigativa defendida por Wittgenstein adotada na pesquisa, as etapas foram descritas e analisadas considerando os jogos de cena entre pesquisadora e os professores que ensinam matemática, além dos autores que contribuíram com a discussão, construindo o texto da dissertação com uma escrita dialógica.

Escrita dialógica, “conhecida como ‘jogos de cenas’, ancorada na noção de performance da linguagem e sob um arcabouço filosófico pragmático e não essencialista, mostra-se como constituição nas (im)possíveis dobras do fazer acadêmico e do narrar, sobretudo, no campo da historiografia em Educação (Matemática)” (MARIM e FARIAS, 2017, p. 176).

Ao optar por essa postura metodológica, buscamos os significados e as significações que os professores atribuem às práticas matemáticas mobilizadas pelos alunos no cotidiano, sua relação com a matemática escolar, além dos saberes que construíram e constroem no desenvolvimento da sua prática docente, bem como seu posicionamento em relação à formação continuada de professores.

clausura metafísica, ao deslocar-se o foco da investigação pelas diversas e diferentes práticas culturais que o mobilizam, na perspectiva de esclarecê-lo, ampliar – pelo deslocamento – seus significados.” (MOURA, p. 9, 2017).



As vozes dos professores foi o foco no decorrer do caminhar da pesquisa, pois rastreamos seus saberes e práticas docentes para outros saberes e assim evidenciamos indicativos para uma proposta de Curso de formação de professores em Educação Matemática, que serão encaminhados para Secretaria Municipal de Educação com vistas a subsidiar futuras formações.

Foi oportunizado aos professores da EJA dialogar sobre a ação pedagógica como possibilidade de incorporação de novas possibilidades, considerando a valorização das práticas matemáticas desenvolvidas pelos alunos nas práticas culturais do cotidiano. Buscamos conduzir a pesquisa como uma verdadeira aventura dos contos de fadas, bordando as vozes ecoadas nos encontros pedagógicos com os professores, dialogando com os autores que discutem a formação de professores.

Para cada encontro, foi proposto um tema pertinente à pesquisa, ficando organizado da seguinte forma: 1º encontro: A prática docente na Educação de Jovens e Adultos; 2º encontro: O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos; 3º encontro: Formação de professores.

Neste recorte, problematizaremos o terceiro encontro, intitulado “*Formação de Professores: Costurando vivências, saberes e reflexões*”, que foi realizado no dia 15 de novembro de 2017, conforme data disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Com objetivo de preservar a identidade dos participantes na pesquisa, buscando garantir total naturalidade na participação, no decorrer dos encontros foi informado que seus nomes seriam preservados, sendo-lhes atribuídos nomes de personagens dos contos de fadas, considerando a temática que inspirou a escrita da dissertação. Os autores que contribuem na discussão serão mobilizados nas falas dos participantes dos jogos de cenas e referenciados nas notas de rodapé.

JOGO DE CENA: Formação de Professores: Costurando vivências, saberes e reflexões.

Cenário: A cena acontece no Centro de Formações, um espaço reservado para a formação continuada de Professores, local organizado em salas abarrotadas de cadeiras escolares e aparelhos de ar condicionado barulhentos. É com esse cenário e o grupo de professores reunidos, aqui representados por personagens fictícios inspirados nos contos de fadas que transcorre a terapia da problemática formação de professores.



ALICE⁴ (Iniciando a reunião) – Boa noite, colegas! Esse é nosso último encontro e é com muita satisfação que proponho a discussão acerca da formação de professores.

(Sorrisos de retribuição ao cumprimento.)

ALICE (continuando) – Para subsidiar nossa conversa, discutiremos alguns destaques do texto intitulado “A Formação do Professor para o trabalho e, Educação de Jovens e Adultos: Lições do estágio curricular supervisionado”, de Maria Socorro Lucena Lima e Elisângela André da Silva Costa, organização Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta.

(Olhares curiosos.)

ALICE (mostrando um papel A4 dobrado) – Para começar, gostaria que registrassem nesse papel palavras que os remetessem à formação continuada de professores.

ALICE (entregando o papel) - Após os registros, quem se sentir à vontade poderá socializar as palavras, fazendo um breve comentário.

(Pausa para escrita.)

ALICE (iniciando a socialização) – Bem, percebi que escreveram bastante. Quem gostaria de começar?

ALADIM (levantando a mão) - Novidade e crescimento. Penso a formação continuada como um momento para aprender “coisas novas” e a oportunidade de melhorar como docente.

(Olhares de concordância.)

ESMERALDA (continuando) - Aprendizagem, reinvenção, inovação. Com a formação continuada temos a oportunidade de ampliar nosso olhar e aprender mais.

(Pequena pausa.)

ALICE (passando os olhos no grupo) – Alguém mais gostaria de compartilhar?

BELA (Sinalizando com a cabeça que sim) - Aprimoramento. Afinal, todos nós já sabemos o que aprendemos na nossa graduação e na nossa prática. A formação continuada vem nos fazer refletir e aprimorar os conhecimentos.

⁴ Trata-se da pesquisadora.



ELSA (Levantando a mão) - Compromisso e dedicação. É importante ter compromisso e dedicação com a formação continuada, pois a cada dia surgem novas necessidades na nossa prática em sala de aula e precisamos estar em processo de formação constante, isso é fundamental para nossa autoestima e motivação no trabalho.

CAPITÃO GANCHO: - Capacitação, troca de experiências. Os cursos de formação continuada são importantes, pois nos permitem continuar nos capacitando, por meio de novos aprendizados e da troca de experiências com os colegas.

BRANCA DE NEVE - Aprendizagem, busca por respostas. Quando fazemos um curso de formação continuada, estamos em busca de respostas para os problemas que encontramos no dia a dia. ALICE – Para encerrar, mais alguém?

AURORA: - Novidade. Sempre que me proponho a participar de um curso de formação continuada, espero aprender coisas “novas” que acrescentem no meu trabalho em sala de aula.

MERIDA: - Superação, crescimento. Vejo as formações continuadas como uma oportunidade de superar dificuldades e avançar no conhecimento, aprendendo mais.

ALICE (Retomando a palavra) – Muito obrigada. Percebo que todos aqui possuem experiências de formação continuada e um posicionamento sobre ela. A formação continuada vem mudando com o decorrer dos anos, inclusive os termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação. Marin (1995) identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada⁵.

(Burburinho no grupo.)

ALICE – Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas

⁵ (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05).



tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir⁶.

ELSA (admirada) – Nossa! Até hoje utilizamos esses termos.

CHAPEUZINHO VERMELHO – Pensando mais atentamente, na perspectiva da autora, são termos que trazem um sentido muito mecânico: Treinar por exemplo.

BELA – Verdade. Como treinar o fazer docente se cada contexto escolar é único?

ALICE – É interessante destacar que esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados. A partir dos anos 90, do século vinte, por exemplo, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional;⁷ professor reflexivo⁸ e⁹ professor-pesquisador¹⁰.

MERIDA – Ah sim! Esses são termos que estamos mais familiarizados, pois eles sempre aparecem nas formações que recebemos da SEMED¹¹.

ALICE (Após agradecer as contribuições) – Bem, agora vamos iniciar uma discussão sobre os destaques do texto. Esse texto me chamou muito atenção por discutir acerca da importância do professor desenvolver uma postura investigativa da sua prática.

(Pequena pausa.)

ALICE – Considerando o que a Bela falou, como treinar o fazer docente se as situações vivenciadas na prática da sala de aula são únicas? Claro que existe uma formação inicial, de base que busca nos “preparar” para a prática, mas é no decorrer da nossa ação que encontraremos os desafios que precisam ser superados.

ALICE (aprofundando a discussão) – Pimenta (2005) discute a perspectiva da formação de um professor como intelectual, que necessita ser pesquisador e investigar a sua prática numa perspectiva teórico-reflexiva, superando a dimensão técnica que restringe o papel docente a tarefas repetitivas e mecânicas¹².

⁶ (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05).

⁷ (NÓVOA, 1991).

⁸ (SCHÖN, 1987, 1992, 1995).

⁹ (ZEICHNER, 1998).

¹⁰ (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05).

¹¹ Secretaria Municipal de Educação – Porto Velho (RO).

¹² (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 44).



(Troca de olhares entre os colegas.)

ALADIM – Parece que entramos em uma espécie de piloto automático, fazendo dia após dia uma sequência de atividades tanto administrativas como os diários, planejamento e avaliações, quanto as pedagógicas como o processo de ensino e aprendizagem. Essa rotina nos leva a ignorar e muitas vezes passar por cima dos “problemas” que aparecem.

ESMERALDA – Verdade Aladim. Além de não sabermos lidar com os tais “problemas”, percebo um contraponto: não valorizamos nossas conquistas. Aquele “miudinho” da sala de aula: a criança que desperta para leitura, ou um senhor que aprende a sistematizar os números, ou até mesmo os adolescentes que conseguem abrir mão de toda sedução do mundo do jovem de periferia para passar três horas ali na nossa sala de aula.

ROBIN HOOD – É como se o que fazemos na escola não fosse suficiente.

ALICE – Sim! Somos engolidos pelas rotinas e desvalorizamos nosso saber docente.

MARIA – Na verdade somos desvalorizados e assumimos essa desvalorização. Quantas e quantas vezes Alice, recebemos formações que na prática do dia a dia não nos servem de muita coisa? ESMERALDA – Concordo Maria. Apesar de achar que as formações são necessárias, muitas vezes elas não fazem sentido com as necessidades que encontramos na sala de aula. Na verdade, são palestras que não nos envolvem e muitas vezes estamos apenas de corpo presente.

(Os colegas balançam a cabeça concordando.)

ROBIN HOOD (com semblante contrariado) - Isso é verdade. Não há espaço para o diálogo, para troca de experiências, ou reflexão. É de fato como uma palestra.

MERIDA - Sem contar que quase não acontece. São raras as formações, e quando acontecem, não sabemos com antecedência do que se trata e somos convocados a participar. Não vejo como pode dar certo assim: Participação obrigatória, tema desconexo e não temos voz.

(Pequeno tumulto, todos tentam falar juntos.)

ALICE (percebendo a ansiedade): Queridos, vamos falar um de cada vez.



ESMERALDA - Mas nem sempre foi assim. Recordo que na época do Roberto Sobrinho¹³, tínhamos várias formações no formato de grupo de estudos. Havia troca de experiências e as temáticas eram relacionadas às dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula.

(O grupo concorda acenando com a cabeça.)

ALICE – Nessa perspectiva, uma das tendências descritas por Ribas (2000) é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Esta concepção centralizadora, não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas¹⁴.

BELA – Exatamente o que falamos. As formações deveriam partir das demandas da escola.

Respeitando inclusive suas especificidades.

ALICE – As propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho¹⁵.

ALICE (Continuando) – Outro ponto interessante do texto é discutir sobre como o professor desenvolve a autoformação a partir da reflexão sobre a sua própria prática. Todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação¹⁶. Tornar-se professor implica na reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa prática e no que isso favorece uma formação contínua que promova o aperfeiçoamento do nosso conhecimento em direção a ressignificação dos nossos saberes¹⁷.

(Pequenos cochichos.)

MARIA (buscando ampliar a discussão) - Precisamos buscar formação além das formações propostas pela Secretaria. Fazer curso de especialização, ler, participar de palestras com os temas que nos interessam e são pertinentes às nossas demandas.

¹³ Político de Porto Velho e prefeito da cidade em dois mandatos (2004 e 2008).

¹⁴ (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05-06).

¹⁵ (NÓVOA, 2009, p. 19)

¹⁶ (NÓVOA, 2002)

¹⁷ (LIMA; COSTA in ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 50)



(Inquietação no grupo.)

ALICE (Provocando o grupo) – Repensar a formação inicial e continuada requer competências e habilidades em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas, experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico¹⁸.

ROBIN HOOD - Mas com essa demanda de trabalho que temos, com 2 contratos, 3 horários em sala de aula, como estudar? Sem contar a burocracia para conseguirmos uma liberação para formação. É um tanto quanto desanimador.

(Trocas de olhares confirmando.)

MERIDA - De fato professor. Ultimamente percebo que os momentos de maior aprendizado têm sido quando estamos em grupo nas nossas próprias escolas. Quando pensamos coletivamente como resolver alguma situação que se apresenta, ou quando as supervisoras ou orientadoras propõem o estudo de textos que contemplam as necessidades que externamos nas reuniões.

BELA – Com certeza, esses momentos são ricos, pena que não são frequentes, pois a rotina da escola é muito intensa e quase não conseguimos nos reunir.

ALICE – O docente não atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência¹⁹.

ALICE (aprofundando a discussão) – Sabemos das especificidades da EJA e do quanto complexa é a mobilização para construção do conhecimento escolar.

¹⁸ (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

¹⁹ (TARDIF, 2012, p. 49).



(Pequena pausa.)

ALICE – O exercício da docência na EJA é permeado pelos saberes da experiência, trazidos tanto por alunos quanto por professores, e que, não raras as vezes, se aproximam muito mais da Educação Bancária que daquelas relacionadas à problematização²⁰.

ALADIM – É triste pensar assim, mas é a realidade. Acabamos reproduzindo atividades, textos, discussões e na maioria das vezes os saberes dos alunos não são aproveitados. Não que nós não os ouvimos, na verdade sempre buscamos estreitar a relação com o aluno e entender sua realidade, mas paramos aí. O pedagógico, mantemos o que sempre fazemos, fazendo vez ou outra alguma atividade diferente que envolva a vida dos alunos.

ALICE – Aladim, não estamos aqui para apontar os erros da nossa prática, mas problematizando como você fez agora, podemos reavaliar o nosso fazer docente e buscar mecanismos que auxiliem na nossa prática.

(Pequena pausa.)

ALICE – Não podemos perder de vista que a vida do aluno se constitui como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo²¹. Na EJA, esse entendimento é fundamental, considerando o perfil dos nossos alunos.

CINDERELA – Mas Alice, como fazer isso na prática? Vivemos um sistema de ensino tão engessado que me parece muito difícil colocar em prática.

ALICE (com expressão reflexiva) – Cinderela, fácil não é. Também não tenho fórmulas, mas penso que adotando uma postura de professor reflexivo²² e pesquisador. Além de estar em processo constante de autoformação.

BELA (passando a mão na testa) – São vários conceitos. Na verdade, creio que vários deles já aplicamos no dia a dia, só não sabemos.

²⁰ (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 57-58).

²¹ (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 58).

²² (SCHÖN, 1990)



JOÃO (sorrindo) – Não mesmo!

(Risos generalizados.)

ALICE – Bem, de forma simples: Os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, porém explicitam a mesma coisa, ou seja, a ideia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática²³.

JOÃO (concordando com Bela) – Sim, então fazemos. Porém não o tanto quanto necessário. Mas acredito que quando buscamos resolver em grupo, ou com nossas leituras as situações que surgem nas aulas, estamos sendo reflexivos e um pouco pesquisadores.

ALICE (continuando) – Vamos pensar em colocar a formação em movimento? Tendo em vista a construção de uma proposta de curso de formação contínua para vocês e outros professores que ensinam matemática na Educação de Jovens e Adultos, gostaria que compartilhassem o que pensam ser pertinente para a proposta, considerando nossas discussões e as necessidades da sala de aula.

(Vários professores levantam a mão para falar.)

ESMERALDA (Iniciando) - Penso que os cursos precisam envolver oficinas de jogos matemáticos, envolvendo as quatro operações.

MARIA - De fato, as maiores necessidades dos alunos em relação a matemática, envolvem as quatro operações. Para nós professores, as formações continuadas em forma de oficina são mais significativas.

CINDERELA - Também acho as oficinas importantes, mas precisa ser algo inovador, diferente do que já estamos acostumados.

BELA - Precisamos muito de ideias que nos auxiliem no fazer diário em sala de aula, com metodologias para uma aprendizagem eficaz.

MERIDA - Além de oficinas para jogos matemáticos, penso que é importante a participação dos alunos na construção desses materiais.

²³ (SOARES, 2008, p. 103 apud ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 07).



(Pequena pausa.)

CAPITÃO GANCHO - Penso que é importante abordar a matemática de forma interdisciplinar. ROBIN HOOD - Considerando o público da EJA, oficinas voltadas às atividades artísticas, que pudessem, futuramente serem comercializadas pelos alunos (como tricô, crochê, pinturas, confecções de brinquedos e artesanato de modo geral). Seria interessante a colaboração de um profissional.

(Colegas concordam com a sugestão.)

ELSA – Pensando nas nossas discussões, penso que precisamos de uma oficina que nos auxiliasse como relacionar as vivências com o uso da matemática.

ALADIM - Em relação ao cotidiano como suporte para o ensino da matemática, creio que seria interessante discutir a matemática partindo da educação financeira familiar, tendo em vista que o aluno da EJA está ativo na sociedade e lida com recursos financeiros diariamente.

ALICE (satisfeita com as colaborações) – Queridos, fico muito feliz e grata com as contribuições de vocês. Penso que as vozes de vocês serão ecoadas em um curso que efetivamente faça sentido com as demandas que encontramos nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos.

(Sorrisos e olhares esperançosos.)

ALICE – Gostaria de reforçar que o processo de formação pessoal, social e profissional é um processo que se constitui ao longo da vida, e necessitamos vivenciar e fazer experiências nos espaços educativos com propostas de autoformação²⁴. Sendo assim, não podemos perder de vista a importância de estar em constante formação e utilizando o chão da sala de aula como fonte para pesquisa e reflexão no decorrer do processo.

(Após um agradável lanche de confraternização, todos se cumprimentam e se despedem com sorrisos e olhares gratos de quem foi ouvido.)

²⁴ (LOSS, 2015, p.3)



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em qualquer âmbito é fundamental o diálogo, a troca entre os pares e a pesquisa. No fazer docente não é diferente, trata-se de um movimento contínuo de formação e de mobilização de conhecimento. O processo de formação que discutimos trata da formação com e para o mundo, respeitando e valorizando o lugar de onde esse professor vem e para onde ele retorna no desenvolvimento de sua prática.

O professor não constrói e desenvolve sua postura profissional isoladamente, é um processo que parte das interações que estabelece com seus colegas, uma vez que a prática docente que valorize os aspectos culturais e socioeducativos é um processo coletivo. É preciso ter consciência acerca do próprio processo de formação e suas possibilidades. Planejar, pesquisar, compreender, trocar experiências.

Quando ouvimos as experiências, práticas e saberes dos nossos pares, estamos em processo de formação e autoformação. Ao compartilhar saberes, os ressignificamos e desenvolvemos a compreensão, partindo da criticidade. Além dos cursos de formação continuada e a formação no chão da escola, no processo de autoformação. Esses são alguns dos elementos que contribuem para uma prática docente que mobilize o ensino de forma coerente e planejada.

De fato, a maioria dos professores vivem um ritmo de trabalho exaustivo, atuando em sala de aula nos três períodos. Com esse panorama e como bem enfatizaram os professores participantes da pesquisa, como continuar o processo de formação? Esses problemas apontados não devem nos amarrar, é necessário produzir rachaduras, fissuras, acontecimentos. Um verdadeiro movimento de agir nas brechas.

Nesse entendimento, buscamos indicativos para uma formação continuada para professores em serviço, com vistas a aprofundar a discussão acerca da matemática como prática cultural e a importância de se reconhecer a sua pluralidade, valorizando e problematizando os saberes matemáticos dos alunos. Nessa perspectiva e nas discussões no decorrer dos encontros pedagógicos, os professores compartilharam a necessidade de um curso de formação continuada que aborde o ensino de matemática que atenda efetivamente os alunos da EJA, considerando as especificidades de cada escola.

Os principais indicativos destacados como importantes em um curso de formação que contemple o ensino de matemática são: formação por meio de oficinas de jogos



matemáticos (inovadoras), envolvendo as quatro operações; oficinas de ideias que auxiliem no fazer diário (metodologias); A participação dos alunos nas oficinas para construção de materiais pedagógicos; Abordar da matemática de forma interdisciplinar; Oficinas voltadas às atividades artísticas, com vistas a serem comercializadas pelos alunos (como tricô, crochê, pinturas, confecções de brinquedos e artesanato de modo geral); Oficina que contemple a relação das vivências com o uso da matemática (partindo da educação financeira familiar).

Considerando as sugestões dos professores, fica claro a necessidade da continuidade da formação dos professores que ensinam matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos a demanda que os professores apresentam de serem ouvidos e convidados para o planejamento das propostas de formação continuada, considerando suas demandas da sala de aula.

Após a conclusão da pesquisa, tais indicadores serão encaminhados em forma de relatório à Secretária Municipal de Educação, com vistas à subsidiar as futuras formações continuadas organizadas e oportunizadas aos professores pesquisados e seus colegas de atuação.

REFERÊNCIAS

CULLER, J. **Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro.

Record: Rosa dos Tempos, 1997.

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. da S. – “**A Formação do Professor para o trabalho e, Educação de Jovens e Adultos: Lições do estágio curricular supervisionado**”.

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 2015 Trabalho apresentado no GT 08: Formação de Professores. Anais 37ª Reunião Científica da ANPEd – UFSC, Florianópolis, 4 – 8 de out. 2015.

MARIM, M. M. B.; FARIAS, K. S. C. dos S. **Traços vivos: jogos de cenas nas (im)possíveis dobras da escrita na pesquisa em educação (Matemática)**. Santarém: Revista Exitus, 2017.

MOURA, A. R. L. **Visão terapêutica desconstrucionista de um percurso acadêmico**. Livre Docência defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. 2015, 130 p.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1991.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.



PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor.

Nuances, V. III, p. 5-14, 1997. Disponível

em: <<https://revistanuances.wordpress.com/volumes/>>.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis.