



A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eduardo da Luz Rocha¹Everton Fêrrer de Oliveira²

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa, Mestrando em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: du.pms@hotmail.com

² Mestre em Educação – Universidade Federal de Santa Maria; Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa- campus Jaguarão. E-mail: ferrer.unipampa.jaguarao@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo refletir sobre docência compartilhada como uma das especificidades pertencentes ao processo de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. As reflexões realizadas nesse texto emergem da atuação de seis colaboradores em um projeto de extensão, cujo foco consiste em práticas de alfabetização e letramento com adultos privados de seus processos de escolarização. O percurso metodológico apoia-se no método dialético classificando-se como descritivo e explicativo e mantém os traços de uma pesquisa qualitativa. Seus procedimentos de coleta e análise de informações são baseados no método da triangulação e na análise de conteúdo. Na busca de alcançar o objetivo, ao longo do texto propomos um diálogo entre os achados da pesquisa e autores como: Soares (2014), Laffin (2012), Freire (1987), subsidiando indicativos que caracterizam a docência compartilhada como uma das especificidades da EJA. Como resultados, podemos inferir que, a partir do contexto de atuação no projeto de extensão, a docência compartilhada aparece como uma estratégia relevante no processo que constitui a EJA como modalidade própria. Nesse sentido, ressaltamos a dialogicidade como elemento primordial para uma educação como prática para a liberdade, se tornando a essência do trabalho com jovens e adultos. A docência compartilhada nos permite ensinar e aprender juntos, pois no momento que estamos em sala de aula, educadores e educandos são sujeitos de luta, de direitos, de constituição coletiva, sujeitos que carregam saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, em outros contextos de atuação.

Palavras-chave: Docência compartilhada; EJA; Formação de professores; Dialogicidade.

ABSTRACT

This study aims to reflect on shared teaching as one of the specificities belonging to the teacher training process for Youth and Adult Education. The reflections made in this text emerge from the work of six collaborators in an extension project, whose focus consists of literacy and literacy practices with adults deprived of their schooling processes. The methodological course is based on the dialectical method classifying itself as descriptive and explanatory and maintains the characteristics of a qualitative research. Its information collection and analysis procedures are based on the triangulation method and the content analysis. In the search to reach the objective, throughout the text we propose a dialogue between the research findings and authors such as: Soares (2014), Laffin (2012), Freire (1987), subsidizing indicatives that characterize shared teaching as one of the specificities of EJA. As results, we can infer that, from the context of action in the extension project, shared teaching appears as a relevant strategy in the process that constitutes the EJA as its own modality. In this sense, we emphasize dialogue as a primordial element for an education as a practice for freedom, becoming the essence of working with youth and adults. Shared teaching allows us to teach and learn together, because at the moment we are in



the classroom, educators and learners are subjects of struggle, of rights, of collective constitution, subjects that carry knowledge and knowledge acquired throughout their life trajectory, In other contexts of action.

Keywords: Shared teaching; EJA; Teacher training; Dialogicity.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte do trabalho de conclusão de curso¹, tendo como objetivo problematizar o impacto da docência compartilhada na formação inicial de educadores para a EJA, através da inserção de graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa- RS, em um projeto de extensão.

Nesse sentido, essa reflexão emerge de nossa inserção no projeto de extensão intitulado “*Manutenção e desenvolvimento de comunidade de aprendizagem virtual multimídia em rede social na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Brasil – Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil*”, tendo comotarefa basilar a manutenção e estímulo do uso do Portal da comunidade sul-rio-grandense de EJA.

Em sua proposição na universidade, além da administração e manutenção a fim de agir localmente como extensão universitária, está concebido em duas etapas de execução: prática de inclusão digital de adultos analfabetos via alfabetização e letramento e a segunda através da inclusão digital de professores em serviço.

Compreendendo os limites e possibilidades da atuação nesse projeto, utilizamos o mesmo como nosso campo de investigação, tendo como foco refletir e autorrefletir sobre as práticas de alfabetização e letramento ministradas a adultos analfabetos da comunidade do Cerro da Pólvora, localizada próxima a Universidade Federal do Pampa, no campus de Jaguarão/RS.

O texto se organiza da seguinte forma: na primeira parte apresentamos sucintamente os procedimentos constitucionais e políticas que constituem à EJA como uma modalidade própria de ensino; a segunda parte consiste na fundamentação teórica sobre a formação de educadores para a EJA, tendo como uma de suas particularidades a docência compartilhada; na terceira parte descrevemos os procedimentos metodológicos; a quarta parte trás a análise e discussão dos dados obtidos e, passamos para as considerações finais.



1. ASPECTOS CONSTITUCIONAIS E POLÍTICAS PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por diversas reformulações no que se refere às práticas e a construção de políticas educacionais. O ensino, currículo e os conteúdos para jovens e adultos, devem ser diferenciados, correspondendo suas necessidades relacionadas ao mundo do trabalho e as ações cotidianas. Pressupõe-se, portanto, uma formação de educadores que contemple essas particularidades. Podemos então, inferir que ela é uma modalidade de ensino que pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizar as oportunidades de educação e resgatar uma dívida social com aqueles sujeitos que foram excluídos ou não tiveram a oportunidade de integrar um sistema escolar (PAIVA, 2004; MACHADO, 2000; IRELAND, 2005).

Logo, pensar o processo formativo do educador para a EJA, significa enfrentar a questão da exclusão social e da configuração atual da EJA, “ainda marcada pelo âmbito e pela lógica social do voluntariado e do assistencialismo e pela necessidade da luta pela constituição de políticas públicas” (LAFFIN, 2012, p.16). De acordo com Arroyo (2006) e Haddad (2007), estamos em uma fase de reconfiguração da EJA, em que o *estado da arte* (HADDAD, 2000); o crescente número de pesquisas em nível de mestrado e doutorado que abordam discussões relacionadas à EJA; e os Fóruns EJA, estaduais e nacionais, nos propiciam conhecer, de fato, as demandas e particularidades da população jovem e adulta brasileira, problematizando o ensino e a formação do educador para essa modalidade.

Entre os anos de 1988 e 1996 passamos por um período de reorientação das políticas curriculares e educacionais. A EJA, até a elaboração e concretização da constituição federal de 1988, encontrava-se como caráter supletivo, em que o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive, aos que não tiveram acesso na idade própria; e “oferece ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Após a reformulação das políticas e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), a mesma garantiu a “educação escolar regular para jovens e adultos, com *características* e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais *apropriadas*, consideradas as *características*



do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996), reconhecendo a EJA como modalidade da educação básica, e gerando segundo Soares (2002, p.12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar “Educação de Jovens e Adultos” o que a Lei nº 5.692/71 chamava de “Ensino Supletivo”, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular e linguístico, mas de um alargamento do conceito, compreendendo a EJA como direito e não como suplementação. Ao haver a mudança do termo “ensino” para “educação”, se possibilita a compreensão de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos (LAFFIN, 2012).

Posteriormente a mudança conceitual ao que tange a EJA como modalidade própria de ensino foi elaborado o Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dando continuidade aos avanços na legislação.

De acordo com Soares (2014), no Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, encontramos expressões que tornam evidentes algumas especificidades e particularidades da EJA:

(...) A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (p. 2); (...) É por isso que a EJA necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (p.9); (...) pode-se dizer que o preparo de um docente *voltado para a EJA* deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. (p. 56). Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das *especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56). (Grifos nossos).

Tanto na constituição (1988), na LDBEN 9394/96, no Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2010) apresentam terminologias como: adequado; apropriado; característica; especificidade própria; modelo pedagógico próprio; voltado para a EJA.

É possível notar interfaces dos vocábulos citados anteriormente com o contexto da EJA, no entanto, optamos pela expressão particularidades, por consideramos que a mesma se



torna mais abrangente, incluindo questões relacionadas às peculiaridades da modalidade. Nesse sentido, a EJA exige particularidades, tanto para o contato com o educando, como com a formação de educadores que atuarão nessa modalidade de ensino.

2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EJA

O debate sobre a formação de educadores para o campo da EJA não é nada novo, perpassando o contexto político e universitário há bastante tempo. Essas discussões tem sido recorrentes em espaços como a LBDEN 9394/96, em acordos internacionais em que o Brasil se encontra como signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), nos cursos de licenciatura, principalmente no de Pedagogia, bem como em eventos e demais congressos, simpósios e colóquios.

Ao pensarmos a formação de educadores para EJA, estudos como os de Laffin (2013), Soares (2014) e Sant'Anna (2009), atentam que na maioria das universidades brasileiras, existem certa fragmentação e insuficiência em relação à oferta de componentes curriculares de cunho teórico/prático que abordem a EJA. Sant'Anna (2009) revela que, especificamente, no estado do Rio Grande do Sul, as instituições de ensino superior ofertam, muitas vezes, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) componentes curriculares não obrigatórios ou complementares de cunho geral, não propiciando à inserção do educador em formação as práticas de ensino na EJA, o que lhe proporcionaria a ampliação de suas competências e habilidades pedagógicas, e, simultaneamente, ação-reflexão sobre a realidade concreta.

O que se percebe através de investigações atuais no campo da EJA, é que a relação e inserção da mesma nos cursos de licenciatura em Pedagogia acontecem de forma limitada, impossibilitando o educador em formação de estabelecer o contato com a pesquisa, extensão e práticas de ensino neste campo de atuação. As funções da universidade, ou seja, promover o ensino, a pesquisa e a extensão, articulam-se intrinsecamente e se implicam mutuamente, isto é, cada uma dessas funções só se legitima pela vinculação direta as outras duas, e as três são igualmente substantivas e relevantes (SEVERINO, p.33, 2007).

Aos pensarmos na formação do educador para a EJA, acredita-se serem possíveis algumas reformulações acerca dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, identificando e



promovendo diferentes ações articuladas à pesquisa, o ensino e a extensão. Dessa forma, buscam-se estratégias que superem as lacunas existentes nos processos formativos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, articulando componentes curriculares direcionados a EJA e projetos vinculados aos cursos, ampliando o debate.

Acreditamos que o exercício da docência compartilhada nesse espaço de formação inicial, torna-se uma estratégia relevante em relação às práticas pedagógicas realizadas através de componentes curriculares, projetos de ensino e extensão, além da realização de estágios obrigatórios nessa modalidade, assumindo assim, um importante papel na constituição deste docente, pois “na medida em que práticas, imagens da docência e de EJA, modos de agir são socializados e debatidos num movimento permanente” (LAFFIN, 2012, p.219) problematizamos todos esses elementos, produzindo formas particulares de pensar a formação inicial de educadores para a EJA, bem como a atuação junto aos jovens e adultos.

Nesse sentido, compreendemos que somos seres inconclusos e inacabados e que aprendemos em comunhão com o outro. A dialogicidade freireana se torna extremamente relevante, uma vez que nos construímos enquanto seres históricos, sociais e culturais, através do convívio e diálogo, tornando-se primordial o reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência.

A dialogicidade, conforme Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é a essência da educação como prática de liberdade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 93)”. Para ele, o diálogo é uma necessidade existencial (FREIRE, 1987), e é dialogando, problematizando a realidade que podemos emergir em consciência crítica.

(...) o diálogo, segundo Freire, não é pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006, p. 31-32)

Cabe salientar que, por mais que existam outras ações além de componentes curriculares obrigatórios e optativos, que contemplem o processo formativo do educador para a EJA e sua inserção na realidade concreta e objetiva, Soares (2006) aponta o educador em formação inicial ou continuada como “sujeito de direitos” e que necessita bases teóricas



pedagógicas consistentes sobre a juventude e a vida adulta, uma vez que, os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA demandam outras especificidades.

Enfim, nesse sentido, visa-se desconstruir um processo formativo pensado e materializado para os anos iniciais com jovens e adultos que apresente características e demandas de ensino e aprendizagem relacionadas ao trabalho com crianças e adolescentes. De acordo com (DE OIVEIRA, 2014, p. 93) a EJA requer ações e práticas educativas especializadas e não “apenas a reprodução de práticas aprendidas no decorrer da experiência docente em outros níveis educacionais” (2014, p.93). A pressão em torno de capacitações e formação especializada de professores deve ser contínua e permanente.

3. METODOLOGIA

Caracterização teórica

Podemos caracterizar essa pesquisa como descritiva e explicativa (GIL, 2008), pois visa descobertas, achados e a elucidação de fenômenos ou a descrição e explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes, além de investigar fatores que influenciam ou contribuem para o aprofundamento de conhecimento sobre a realidade.

Quanto à sua natureza, utilizamos a abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2001) e (OLIVEIRA, 2010). De acordo com as autoras o uso da pesquisa, fundamentada em dados qualitativos se caracteriza como uma tentativa de explicar e aprofundar o significado e as características do resultado de informações obtidas através de questões abertas, sem a mensuração de características ou comportamentos quantitativos.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa enquadra-se na concepção de investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo os mesmos autores, essa concepção é a preferencial quando se refere a investigações relativas às práticas sociais, baseando-se “em uma espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão (p. 174, tradução nossa)”.

De acordo com Carr e Kemmis (1988), as práticas de pesquisa que usam a terminologia “ação”, são frutos das reflexões teóricas propostas por Kurt Lewin, da década de 40. Portanto, as pesquisas investigação-ação, ação e ação participante, assumem um caráter de



diálogo, partindo de uma reunião de pessoas que se organizam em grupo para a realização de uma tarefa ou um objetivo em comum.

Como técnicas de levantamento de informações, utilizamos o que denominamos como “triangulação de métodos” (FLICK, 2009; MARTINS, 2008), consistindo no uso do meio virtual, através de grupos e fóruns de discussão estabelecidos via redes sociais, com o uso do *Facebook e Whatsapp*; reflexão e autorreflexão dos integrantes do projeto de extensão e diário de campo; e o uso de questionário, tendo em sua composição cinco questões relacionadas à formação inicial na EJA e atuação no projeto de extensão. A observação dos diversos modos de compreensão das experiências de vida e socialização (SYMANSKI, 2011) se torna um importante elemento de análise do material coletado, uma vez observado elementos da vivência em sala de aula e no ambiente virtual.

Finalizando os procedimentos metodológicos, para a análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006). Nesse sentido, seguindo Bardin a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ‘ou eventualmente, de recepção’, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos).

Diante do exposto acima, podemos perceber que a análise de conteúdo refere-se à análise da forma como nos comunicamos, tendo por objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados que coletamos durante o processo de investigação. Nessa direção, Campos (2004, p. 612), afirma que a análise de conteúdo viabiliza a produção de inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método e relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Nesse sentido, segundo o referido autor, produzir inferências em análise de conteúdo significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo (CAMPOS, 2004, p. 613).

Os procedimentos empíricos



Como já mencionado anteriormente, nosso campo de investigação emerge de nossa atuação e administração de um projeto de extensão relacionado à EJA, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa. Essa subseção se torna relevante, uma vez que ultrapassa os procedimentos meramente técnicos, assumindo um caráter descritivo e “didático” de como chegamos aos achados dessa pesquisa.

Enquanto grupo, no projeto de extensão contamos com a participação de um coordenador e seis *colaboradores educacionais*ⁱⁱ e nos reconhecemos enquanto uma comunidade crítica de aprendizagem, através da organização de um grupo de pessoas, que planeja, dialoga e reflete sobre uma determinada tarefa ou objetivo comum, que nesse caso, são as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com adultos privados de seus processos de escolarização. Segundo De Oliveira (2000) o processo investigativo colaborativo se dá

ao nos assumirmos como um grupo colaborativo, disposto a aprendizagem coletiva (...). Passamos a identificar nossas fraquezas e dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo. O comprometimento com as situações concretas de nossas vidas impeliam a investigação cotidiana das ações. Criamos uma sistemática como grupo que, dia-a-dia, ficou fortalecida -- todos passaram a questionar suas palavras, suas posturas. Crescemos no embate dialógico como investigadores.

Uma comunidade crítica de aprendizagem (MARTINEZ; DE OLIVEIRA, 2015) no espaço da formação docente requer que exista nosso posicionamento crítico sobre a escola e nossa formação enquanto educadores, provocando *reflexão crítica* e *autocrítica* entre os professores, buscando compreender a sociedade, sua reprodução e sua transformação (KEMMIS, 1993).

Partindo do reconhecimento de uma comunidade crítica de aprendizagem, ressaltamos que o projeto tem como contribuições teórico-metodológicas a concepção da investigação (CARR e KEMMIS, 1988), com base nos ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão/autorreflexão.

Nesse sentido, podemos considerar que a etapa de *diagnóstico/planejamento* emerge da identificação da demanda de quais seriam os sujeitos que iríamos trabalhar, além de quais seus contextos de atuação e localização. Em nosso primeiro encontro, foi feito o que denominamos como *círculo dialógico*, entre os educadores em formação e os educandos, buscando realizar o *alinhamento das expectativas* de ambas as partes, em relação ao início do projeto e as práticas de alfabetização e letramento. A partir disso, foi possível a identificação de *contextos*



significativos, pertencentes à realidade dos educandos, subsidiando o planejamento das aulas, para que pudéssemos atender as necessidades individuais de cada sujeito.

A segunda etapa consiste na *ação*, ou seja, nas aulas ministradas. As aulas são ministradas no espaço da universidade, através da docência compartilhada entre os colaboradores do projeto e acontecem duas vezes por semana das 19h00min até às 21h30min. Contamos com a participação de seis educandos, entre 45 a 60 anos de idade. Cabe ressaltar que os encontros com os educandos só acontecem mediante nossos encontros semanais de planejamento e diálogo entre os educadores em formação e o coordenador do projeto.

Em relação às etapas de *observação e reflexão/autorreflexão*, podemos compreendê-las em um processo de constante interligação, uma vez que no momento da ação (aula), os educadores em formação assumem diferentes funções, tendo a possibilidade de observar, refletir e autorrefletir sobre as situações vivenciadas.

Ao citar a *triangulação de métodos* como forma de coleta de informações, cabe ressaltar que o uso das redes sociais através de fóruns de discussão, as reflexões e autorreflexões dos integrantes do projeto via diário de campo e o uso de questionário, subsidiaram os achados dessa pesquisa. Como esse texto se trata de um recorte, apresentamos apenas a categoria de análise “*Trabalho em equipe e docência compartilhada: (RE)inventando-se como educador*”, pois relaciona-se a proposta de reflexão, ou seja, o impacto da docência compartilhada na formação do educador para a EJA.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES: ACHADOS DA PESQUISA

Trabalho em equipe e docência compartilhada: (RE)inventando-se como educador

Um fator interessante é o uso da docência compartilhada, que até então não tínhamos vivenciado em momento algum no curso, em que os educadores em formação dividem tarefas ao ministrar as aulas, bem como contribuem, muitas vezes, no que o colega está ministrando, realizando algumas intervenções (Colaborador Educacional 5)

Segundo Fernández (1993, grifos do autor), compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”.



Assim, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa com o outro. Nesse sentido, Platone e Hardy (2004, p. 15-18), reforçam que “ninguém ensina sozinho”, pois há sempre 'um eu outro' a quem se recorre nesse exercício.

Em relação às práticas de alfabetização com adultos, temos a oportunidade de contar com seis educadores em formação e seis educandos o que nos permitiu dividir o mesmo espaço físico, compartilhando a mesma sala de aula da universidade. Em nossa organização enquanto comunidade crítica de aprendizagem, planejamos as aulas de forma coletiva, atentando para as necessidades de aprendizagem de cada educando.

Segundo Perrenoud (2000, p. 73) podemos inferir que a docência compartilhada pode ser compreendida e caracterizada como uma *Pedagogia diferenciada*, em que o referido autor define que “praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele”.

Partindo dessa colocação, cabe salientar que nossas aulas no projeto de extensão, são ministradas coletivamente, em que cada um assume a atividades em determinado período do encontro, o que nos possibilita inferências de cada educador, recolocando e reorientando os educandos para outro tipo de atividade, que talvez seja mais produtiva para determinado momento.

Ainda segundo esse autor, para alcançar isso, “deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem”, pois, para ele:

Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 73).

Devido ao trabalho em grupo e docência compartilhada, concomitantemente, temos a possibilidade de refletir e autorrefletir sobre as situações vividas momentaneamente, registrando-as através de diário de campo, indo além da regulação da atividade e refletindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A autorreflexão recebe uma função importante, pois permite que o educador avalie seu próprio processo enquanto educador, além



de perceber particularidades presentes nas práticas pedagógicas dos demais educadores, julgando-as como importantes ou não e, contribuindo assim, para sua constituição enquanto educador da EJA.

Acho bem interessante, uma maneira de me colocar no lugar do outro e pensar como gostaria que acontecesse comigo. Refletir sobre minha prática é um momento de rever no que estou errando para poder acertar (Colaborador Educacional 6).

O que talvez para nós seja novo, ou seja, graduandos dos cursos de Pedagogia, Turismo e Produção e Política Cultural dividindo uma mesma sala de aula, todos atuando simultaneamente e no mesmo espaço, para os educandos, também seja.

No Brasil, especificamente, viemos de uma formação na Educação básica, uni docente, tendo apenas um educador ministrando aulas e que perdura desde a década de 60, período em que muitos dos educandos integrantes do projeto, tiveram seus primeiros processos de escolarização.

O seu “Fulano“ nos relatou que era sempre uma professora no programa Brasil Alfabetizado, agora temos logo seis. É legal, por não nos acostumamos apenas com uma pessoa e convivemos e aprendemos com todos. Quando a professora do programa Brasil Alfabetizado preciso mudar de cidade, eu não queria ter aula com mais ninguém, porque tinha me acostumado com ela, não aceitava outra professora de jeito nenhum e pensei em sair do programa (Colaborador Educacional 1 , trazendo a fala de um educando em nossos encontros)

Podemos inferir que a docência compartilhada vem a contribuir com ambas as partes, tanto em processos de ensino e de aprendizagem, como em formação humana, pois dialogamos com o diferente, com o sujeito que não pensa da mesma forma, além de ter o contato com os diversos contextos de atuação, de cada educador e educando.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A nossa proposta nesse texto consistiu em discutir e problematizar o impacto da docência compartilhada na formação do educador para a EJA. Apresentamos alguns elementose referências de ordem constitucional brasileira e as políticas para a EJA, bem como a formação do educador para essa modalidade, reconhecendo a docência compartilhada como uma das estratégias que constituem a EJA como modalidade própria, demandando especificidades e particularidades no processo formativo de educadores e educandos.

Nesse sentido, ressaltamos a dialogicidade como elemento primordial para uma educação como prática para a liberdade, se tornando a essência do trabalho com jovens e adultos. A docência compartilhada nos permite ensinar e aprender juntos, pois no momento que estamos em sala de aula, educadores e educandos são sujeitos de luta, de direitos, de constituição coletiva, sujeitos que carregam saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, em outros contextos de atuação. Portanto, recebendo a mesma importância e, como diria Freire, não há saber mais ou saber menos, existe saberes diferentes, pautados em nossas relações sociais e culturais adquiridas historicamente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

ANDREOLA, Balduino. A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. **Revista Espaço Pedagógico.** Passo Fundo: v. 13, n. 1, p. 19-34, jan/jun 2006.

ARROYO, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. J. G. (Org.) (2006). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed 70, 2006.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2000). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em Julho de 2016.



BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº3, de 15 de Junho de 2010.** Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=66&data=16/06/2010>> . Acessado em: 06 de Julho de 2016.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A, 1988.

DE OLIVEIRA, Everton Fêrrêr; MARTINEZ, Lucas da Silva; PRESTES, Carina da Silva; MOSCATO, Jarbas Parise. Políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos para a ação socioeducativa na atualidade. In: FORELL, Leandro; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos.** Porto Alegre/RS: UERGS, 2014.

FERNÁNDEZ, Samuel. **La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad.** In Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero/Junio de 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 16a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Editora Atlas; Ed 6, 2008.

HADDAD, S. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

IRELAND, Timothy. **Uma prática educativa com operários em construção.** In: Construção Coletiva: Contribuições para a educação de Jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

KEMMIS, Stephen. **La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores.** I n: Investigación en la Escuela, nº19, p. 1538, 1993.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>> Acesso em: 08 de Agosto, 2016.

_____. **Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219>> Acesso em: 08 de Jun. 2016.



MACHADO, M.M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças.** In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLATONE, Françoise; e HARDY, Marianne (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos das perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado). Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SOARES, José Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais.** Rio de Janeiro: DP & A., 168p.

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2006.

_____. **O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA** EducationPolicyAnalysis, Archives Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-22 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

SZYMANSKI, Heloísa. . **A constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem: acompanhando um projeto de alfabetização.** Teoria e Prática da Educação, v. 12, 2011.

ⁱ ROCHA, Eduardo da Luz. **Evidências teóricas-práticas na formação de educadores: autorreflexões e reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades.** Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. 2016, 42p

iiA expressão “colaboradores educacionais” é inspirado na Dissertação de mestrado **Colaboração Educacional como Princípio Gerador de Ações Educativas Críticas na Formação de Professores da Educação Básica do Campo**, autoria Everton Fêrrer de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.