

# TEMPOS E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EJA DO RS: A EXPERIÊNCIA DA UFPEL NA MODALIDADE EAD

*Times and spaces for the continuing education of young adult and adult education  
professionals in the Brazilian state of Rio Grande do Sul: a distance education  
experience at UFPEl*

Helenara Plaszewski Facin<sup>1</sup>  
Deividi Silva Blank<sup>2</sup>

Recebido em: 05 out. 2014  
Aceito em: 05 nov. 2014

## RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se a experiência de organização e implementação, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), do Curso de Aperfeiçoamento de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (EJAD), promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso tinha por objetivo contribuir com a Formação Continuada de professores que trabalham com EJA na Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Pretende-se, portanto, compartilhar as reflexões decorrentes da experiência de trabalho como coordenadora geral e coordenador de tutoria do curso e divulgar os resultados obtidos. Entre os resultados obtidos, contamos tanto a inclusão digital de alguns professores quanto a proposição de inúmeros projetos visando modificar a realidade das regiões abarcadas pelo curso. Com este relato, espera-se que mais projetos ligados à formação continuada em EJA na modalidade EaD possam ser pensados e estruturados tanto pela UFPEl quanto por outras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

**Palavras-chave:** EJA. Formação de Continuada de Professores. Educação a distância. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This paper aims at describing our experience in preparing and implementing at Federal University of Pelotas (UFPEl) a continuing education distance course for public educators working in young adult and adult education programs. The course was developed in partnership with the Diversity, Literacy and Continuing Education

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Doutora em Educação pela UFPEl e Especialista em Psicologia Escolar (PUCRS) e licenciada em Pedagogia (UCPEL e FAPA). E-mail: [helenara.ufpel@gmail.com](mailto:helenara.ufpel@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor Assistente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e licenciado em Letras pela UFPEl. E-mail: [deividblank@gmail.com](mailto:deividblank@gmail.com).

---

Department of the Ministry of Education of Brazil (SECADI/MEC) through the Open University of Brazil (UAB), and its main purpose was to offer public teachers an opportunity to continue their education. We intend therefore to share some reflections on our experience as course coordinator and teaching assistant coordinator as well to disseminate the results of this project, among which it is worth highlighting the digital inclusion of teachers and the design of projects with the aim of overcoming educational problems in the regions reached by the course. By means of this account, we hope to stimulate Brazilian educators' interest in conceiving projects related to young adult and adult education, especially through distance education courses.

**Keywords:** Young adult and adult education, continuing teacher education, distance education and public policies.

## INTRODUÇÃO

A problemática em torno da formação continuada de professores vem se constituindo como um foco interessante quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Por isso, alguns países já reconhecem a importância de efetivar a formação continuada de professores na busca de melhoria da atuação docente. Os programas e projetos voltados para esse espaço formativo pautam-se na ideia do professor como sujeito ativo e em constante aprendizagem.

É preciso enfatizar a necessidade da salutar construção de um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. É o que Tetzlaff e Wagstaff (1999) preconizam por meio da concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e é carregada de paradoxos, com demandas e desafios, mas também com esperanças e possibilidades. Em relação aos desafios enfrentados por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devemos considerar que é preciso contar com profissionais abertos à troca de experiências, dispostos a aprender com o outro, respeitar as diferenças, acreditar na capacidade do aluno e comemorar seus avanços.

Com o escopo de fornecer subsídios para a reflexão sobre a formação continuada de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentamos, neste texto, um curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tal curso, elaborado e executado entre os anos de 2010 e 2011 sob nossa coordenação, tinha como público-alvo professores da rede e contava com o apoio do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a

---

Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a qual instituiu a Rede de Educação para a Diversidade com ações a serem implementadas por IPES.

Entende-se que o desígnio da Rede de Educação para a Diversidade é “estabelecer grupo permanente de IES dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico” (2010, p.7). Imbuídos desse ideal, atendemos à convocação que o Ministério da Educação fez às IES por meio do edital Nº 28/2009, que está em consonância com a política do grupo, criado em 2004 e voltado para temas como “alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial”, os quais eram anteriormente distribuídos em secretarias diversas. Também parceira nesse projeto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), por sua vez, tem por função contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Em consonância com os esforços governamentais, aceitamos o desafio de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Apesar de o Rio Grande do Sul não figurar entre os estados da União com índices altos de analfabetos, isso não implica dizer que não haja necessidade de preparação de professores para o trabalho específico com EJA, os quais possam trabalhar com alunos que não tiveram acesso a educação ou abandonaram o ciclo de educação básica no período escolar. Partindo dos dados veiculados pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul no Mapa da Exclusão Educacional dos Municípios Gaúchos, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pudemos mapear as regiões do Estado e indicar os polos a serem beneficiados com o projeto.

Com o curso apresentado, buscamos voltar nosso olhar para a realidade verificada e influir, de forma efetiva, no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, visando contribuir para a diminuição da exclusão social. Acreditamos que o exercício da cidadania e a participação social requerem condições básicas, como as capacidades de ler, interpretar, compreender, comunicar e interagir no mundo em que

---

vivemos. Por essas razões, a formação continuada é essencial para que o professor esteja preparado para o trabalho peculiar da EJA, uma vez que se faz mister redimensionar o conhecimento que se tem dos sujeitos e de suas realidades, além de desenvolver a habilidade de trabalhar as diferenças existentes entre o grupo e facilitar as múltiplas aprendizagens no espaço educacional. Esperamos, pois, que seja frutífera a apresentação o relato de nossa experiência na organização e implementação do Curso de Aperfeiçoamento: Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, desenvolvido via extensão nos nove municípios selecionados.

## **ALGUNS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Considerando-se os limites da formação inicial atualmente, percebe-se a necessidade de fornecer outros elementos que favoreçam e ampliem as discussões sobre a formação continuada de professores – aqui, especialmente em EJA –, entendendo-se que a complexidade do conhecimento do professor não se restringe a um único curso, mas que a formação parece ocorrer de maneira contínua durante todo o exercício profissional. Ser professor é uma missão intrincada do ponto de vista social, político, psicológico e pedagógico, visto que os saberes não são improvisados, tampouco transferidos, mas construídos mediante uma formação permanente, específica e adequada durante a trajetória profissional.

Diante disso, observa-se cada vez mais que a formação de profissionais da EJA torna-se um campo vasto e fértil de investigações, por atender uma clientela tão específica que requer um resgate de conhecimentos, direitos, autoestima e cidadania perdidos ao longo da vida do sujeito. Torna-se uma tarefa complexa para o professor lidar com as necessidades e anseios de alunos que podem ter idades tão díspares quanto 70 e 20 anos ao cursarem a terceira série do ensino fundamental, por exemplo.

A maior parte dos professores talvez não tenha vivido experiência semelhante de docência ao longo de sua formação inicial; por isso, há necessidade de conceituar essa formação, o que não é uma tarefa muito fácil e direta, como se pode perceber pelos diferentes contextos e situações pelos quais passou a educação ao longo da história, talvez por ser confundida com outros conceitos, como ensino, treino. Ocorre, no entanto, que a análise de outras dimensões básicas para o exercício profissional

---

contribui para configurar uma formação.

A compreensão do que seja uma formação de professores que dê conta de atender às demandas com que nos deparamos no nosso dia a dia provém de distintos modelos cujo ponto fulcral é definido por Nóvoa (1995, p. 25): “A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...]”. Também é necessário pensar a formação de professores conforme as ideias de Tardif (2002), segundo o qual é requerida a mobilização de vários saberes. Agrega-se aqui outra reflexão, de Garcia (1999), apresentando o conceito que mais se aproxima dos propósitos que considerarmos constituintes da formação de professores:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A compreensão do que se entende por formação, a partir dessas ideias, mostra a dimensão que adquire o conceito de “formar”, o qual não se restringe ao modelo consolidado no imaginário de quem pensa ser a formação de um professor algo com um formato único – como se, ao final, todos os sujeitos que ingressassem no mesmo período em um curso de formação, seja ela inicial ou permanente, tivessem as mesmas condições, vivências e conhecimentos e saíssem prontos ao final do curso.

Faz-se necessário compreender que a formação do professor diferencia-se das demais formações por implicar uma ação profunda em diferentes aspectos que envolvem o processo formativo ao mesmo tempo: conhecimento; teoria pedagógica e didática; atitudes e valores; desenvolvimento do modo pessoal e de ser do professor; experiências, entre tantos outros aspectos inerentes à profissão. Assim como sinaliza Tardif (2002), é necessário uma formação que esteja voltada para autonomia e que engendre uma postura crítica e reflexiva, com consistência entre teoria e prática e comprometimento com a transformação social. Na esteira de Tardif, Garcia (1999) aponta que a formação do profissional da educação precisa possibilitar que:

---

[...] aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (GARCIA 1999, p.29)

Isso significa ressaltar a necessidade de manter-se aberto aos conhecimentos, sensível às situações diárias. Para que culminem numa formação real e efetiva, a teoria e a prática necessitam andar juntas, inseparáveis, e não sobrepostas. É necessária uma formação que venha no bojo das transformações do ensino, da escola e da educação como um todo, hoje descoladas das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas das últimas décadas. As novas exigências frente à complexidade do mundo desafiam-nos a pensar a formação com um papel mais amplo, que se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudança: uma formação de caráter inconcluso.

Por isso, é preciso deter conhecimentos diversos quanto à compreensão da realidade do nosso tempo, desenvolver a consciência crítica, rever metodologias de ensino e os conteúdos ministrados, atentar para as dimensões humanas, garantir liberdade de ação no espaço da sala de aula, buscar o conhecimento dos saberes necessários para desenvolver uma aprendizagem significativa junto aos alunos, entre outros fatores. Elementos como esses contribuiriam com uma formação mais adequada para atender à realidade das escolas.

As teorias orientam-nos para pensar uma formação continuada que objetive propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não basta se estas não podem ser relacionadas pelo professor com o conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995).

O processo de formação continuada deve possibilitar ao professor o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores. É fundamental garantir no currículo de formação de professores o desenvolvimento de “instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2001, p. 56). Por isso, nosso curso foi organizado em seis

---

módulos interligados, buscando estudar, discutir e analisar os conhecimentos teórico-práticos que envolvem o ensino da área de EJA de forma contextualizada.

Outro lugar de formação que proporciona uma troca de saberes é o grupo, elemento que tentamos priorizar durante o curso através de atividades que proporcionassem a socialização de situações com colegas de outras escolas e cidades. O grupo, como ressalta Oliveira (2011, p.313), constitui-se em: “Espaço provocador de aprendizagens, de experimentações de toda a ordem, provocando assim, mesmo que não tenha essa intenção, efeitos terapêuticos nas pessoas implicadas”. O que se propôs através dos fóruns e diários coletivos foram a interação e a socialização de experiências no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso.

Isso nos conduz a repensar os espaços e tempos da formação de professores de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço escolar ou acadêmico, nem à figura do professor que ensina e do aluno que vai à escola para aprender. Trata-se aqui também de compreender a formação de uma perspectiva *emancipatória* e *libertária*, as experiências pessoais como processos de autoconstrução – até porque ninguém forma ninguém, cada um se forma a si mesmo. É o que diz Nóvoa (1995, p. 28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Atualmente, pensar a formação remete a uma multiplicidade de fatores, a interfaces, a campos de forças, relações de poder. Paralelamente, surge a valorização da figura do “professor reflexivo”, em um deslocamento da racionalidade técnica que marcava o processo de formação de professores para uma formação que reflete *na* e *sobre* a prática, como afirmam Schön (1995), Alarcão (1996) e Nóvoa (1992).

Isso significar dizer que pensar a formação do profissional da EJA implica dar conta da preparação para o exercício profissional. É necessário ter claro qual é o papel do professor, os significados de educação, escola e ensino, bem como do exercício da docência, a mobilização dos saberes pedagógicos, curriculares e das disciplinas, além da experiência, conforme Tardif (2002). Perceber esses conceitos como chave

---

da formação continuada de profissionais da educação é conceber essa formação como processo contínuo de mudança para inovar, melhorar e integrar saberes, teoria e prática em todas as suas dimensões.

Segundo Nóvoa (2009), existem cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje que podem servir de base para os cursos de formação de professores e suscitar a renovação dos programas e das práticas de formação: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação continuada de professores se desenrola a partir de uma determinada visão docente, pois

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação do professor não passa apenas por sua competência técnica, mas também por sua competência em termos de distinguir os conhecimentos necessários ao homem na sociedade atual. Acreditamos que o curso possibilitou repensar os requisitos básicos que permitem ao educador, sobretudo os de EJA, explorar seus limites e possibilidades, de forma que sua prática imediata seja consequente e incorpore uma compreensão das tendências históricas da sociedade contemporânea. Para ensinar não é suficiente conhecer os conteúdos, é preciso saber o que é a educação e como se configura na perspectiva do homem a ser educado e do projeto de uma sociedade justa e desenvolvida.

## **A ESTRUTURA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EJAD**

A partir desses pressupostos teóricos que nortearam o curso, passamos a apresentar os objetivos, a estrutura, o processo de preparação e o funcionamento do curso.

Com o propósito de dar continuidade ao processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Rio Grande do Sul e de promover a formação continuada dos docentes de educação básica, a IFE apresentou a oferta deste curso, com 300 vagas, conforme proposta contida no Edital nº 28/2009, da SECAD/MEC. A

---

infraestrutura da IFE e, mais especificamente, do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD disponibilizou laboratórios para capacitação dos professores e tutores a distância, gastos com energia elétrica, telefonia, viaturas, motoristas, entre outros.

Lembramos que o presente curso teve sua abrangência circunscrita a polos localizados no Rio Grande do Sul, atendendo os municípios com maiores índices de analfabetismo, conforme dados veiculados pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, no Mapa da Exclusão Educacional dos Municípios Gaúchos, realizado pelo INEP. Os municípios em questão são Serafina Corrêa, Balneário Pinhal, Cruz Alta, Cachoeira do Sul, São Francisco de Paula, Herval, Sapucaia, São Sepé e Sapiranga. Tais municípios já contam com polos credenciados de acordo com as orientações do sistema UAB, e possuem, portanto, infraestrutura física e tecnológica adequada para o pleno desenvolvimento das atividades do curso ofertado. Cumpre salientar que, a partir desses polos, foi possível abranger a demanda de municípios vizinhos.

Sendo o objetivo geral do curso realizar, junto aos professores e gestores da rede pública de ensino básico, a formação de pessoal para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, capacitando-os com embasamento teórico e orientação prática, impusemo-nos os seguintes objetivos específicos:

- Ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos;
- Debater a Intersetorialidade da EJA;
- Promover a discussão acerca das especificidades dos sujeitos da EJA;
- Discutir a EJA no Brasil e no mundo com base no contexto histórico;
- Apresentar e discutir a legislação em vigor que normatiza a EJA;
- Discutir aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade;
- Discutir as estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
- Conceber a EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens;
- Articular o debate acerca da relação EJA e o mundo do trabalho;
- Discutir o processo de desenvolvimento da leitura e da construção da escrita pelos sujeitos da EJA e das linguagens multimídia;

- 
- Entender a EJA no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento;
  - Apresentar e discutir os instrumentos de avaliação das políticas públicas de EJA;
  - Constituir grupos permanentes de intervenção local como elos da CTARD;
  - Incentivar a renovação de métodos, técnicas e fundamentos teóricos na realização das pesquisas sobre EJA, proporcionando aos professores a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que os capacitem a implementar novas tarefas na sua prática pedagógica.

O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, com alguns encontros presenciais. Tutores e alunos interagiram por meio do ambiente colaborativo Moodle da UFPel, tendo o Portal Fóruns EJA Brasil, o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para as atividades.

Os tutores a distância e presenciais<sup>3</sup> acompanharam os alunos, os quais formaram grupos de estudo ao longo do curso a fim de facilitar a leitura, a compreensão e a elaboração de novos textos de maneira virtual na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD). Buscou-se, enfim, concretizar uma proposta de educação apoiada na Pedagogia da Autonomia, como defendia o educador Paulo Freire (1992).

No Curso, os professores puderam assumir papéis diversificados, porém interdependentes:

- Como especialistas em conteúdos, planejando e produzindo os materiais pedagógicos e oferecendo suporte em seu campo específico;
- como docentes, apoiando a aprendizagem dos alunos mediante o uso de estratégias de resolução de problemas e alternativas criativas para sistematização de conteúdos;
- como articuladores, dinamizando as interações necessárias entre alunos e especialistas nas sucessivas etapas de realização do mesmo, identificando possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes, a fim de promover oficinas, encontros e seminários.

---

<sup>3</sup> Os professores e tutores receberam bolsa do FNDE/CAPES, com valor definido pela Lei das Bolsas n. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006 (Disponível em: <[www.uab.mec.gov.br](http://www.uab.mec.gov.br)>).

---

Os professores contaram com o apoio de tutores presenciais e a distância. Apesar de o trabalho ser articulado entre eles, as funções diferenciam-se em alguns aspectos.

Os tutores presenciais atuaram nos polos e foram capacitados para o uso da metodologia interativa proposta no curso, bem como dos conhecimentos relativos à área de informática na educação e de dinâmica de grupo. A atuação dos tutores presenciais nos polos servia de apoio ao trabalho dos professores do Curso.

Os tutores a distância atuam como mediadores e orientadores das atividades previstas em cada disciplina, juntamente com o professor titular da disciplina, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma através dos recursos oferecidos pela Plataforma Moodle, bem como por outras formas de comunicação virtual. Esses tutores, preferencialmente com formação em educação com ênfase em EJA, atuaram na sede da IES, com carga horária semanal de 20 horas, atendendo, cada qual, uma turma com no máximo 30 alunos.

Os tutores, tanto presenciais como a distância, tiveram a função de relacionar-se diretamente com o aluno, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, mediando a resolução de suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, realizando o registro de notas e resultados e informando a coordenação do curso sobre quaisquer problemas e eventualidades. Foram responsáveis, também, por manter o aluno motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento.

Foram oferecidas capacitações em EAD para os professores e tutores ingressantes no curso, nos moldes das capacitações oferecidas aos bolsistas dos demais cursos<sup>4</sup> do Centro de Educação a Distância da UFPel (CEAD). Além da capacitação, foram organizadas reuniões de estudos com os professores.

Os encontros de capacitação tiveram por objetivo apresentar e discutir temas conceituais e práticos relacionados à EAD e à UAB, buscando a inserção dos professores nesse processo, de forma a facilitar a relação entre os coordenadores de

---

<sup>4</sup> Atualmente, a nossa IFE conta com a parceria de 30 polos municipais: 27 polos no estado do Rio Grande do Sul; 02 polos no estado do Paraná e 01 polo no Estado de Santa Catarina. Totaliza-se, entre as licenciaturas ofertadas, um contingente de cerca de 5000 estudantes, 30 Coordenadores de polo e aproximadamente 220 atores envolvidos com a docência em suas diferentes funções e atribuições.

---

curso, professores, tutores e alunos, bem como o conhecimento da Plataforma Moodle.

A capacitação – ministrada por professores e membros da equipe multidisciplinar qualificados para o trabalho – teve a função de fornecer uma formação metodológica em EAD e uma orientação contínua para a produção e a elaboração do material didático nas mais diversas linguagens.

As reuniões de estudos foram realizadas uma vez por semana com o objetivo de discutir a prática da tutoria e aprofundar estudos sobre práticas educacionais interativas e cooperativas de cada atividade e conteúdo proposto.

O curso empregou uma metodologia fundamentada na proposta de desenvolvimento de um “per-curso” de aprendizagem. Esse “per-curso” inicia-se com um diagnóstico da realidade na qual os cursistas vivem, vindo, em seguida, o aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão com um projeto de intervenção local desenvolvido durante o curso com vistas à criação de políticas públicas de melhorias da situação do analfabetismo de cada município.

Os módulos do curso foram organizados de forma a possibilitar a discussão e a experimentação de conhecimentos teórico-práticos através de leituras, debates, realização e apresentação de trabalhos em fóruns, listas de discussão e atividades *on-line* e *off-line*, de acordo com as propostas pedagógicas dos módulos que os compõem.

As interações foram efetivadas por meio do AVA da Plataforma Moodle, com ferramentas tais como videoconferências, correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate. Também foram organizados encontros presenciais entre alunos, professores e tutores nos polos ou na sede. Nos encontros finais de cada módulo, realizaram-se atividades de avaliação das disciplinas, tais como seminários, fóruns e redações, a critério do professor. Além disso, faz-se necessário ressaltar o fato de que a EAD, ao mesmo tempo em que favorece modos de aprendizagens interativos e colaborativos – o que facilita que o/a estudante supere as dificuldades –, permite autonomia e liberdade na busca por novos conhecimentos e escolhas por trajetórias alternativas de profissionalização.

Como o curso foi planejado para a modalidade a distância, o material teve

---

cunho dialógico, conforme indica Belloni sobre as necessidades dessa modalidade de ensino:

Do ponto de vista da produção de materiais para a EAD, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente. (BELLONI, 1999, p. 64).

Essa estratégia tem como fundamento evitar o sentimento de desamparo, o qual pode redundar no abandono dos cursos na modalidade a distância. Os autores Fiorentini e Moraes (2003) afirmam que a interação deve estar presente na produção dos materiais da modalidade a distância, já que:

É por meio das interações com os outros que o indivíduo aprende a agir sobre os objetos e a utilizar signos para regular seu comportamento intra e interpessoal, pelo complexo processo dialético da interiorização. Mas esse acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, longe de ser aleatório, é mediado. (FIORENTINI; MORAES, 2003, p. 24).

Considerando a modalidade de educação, sabemos que aquela aqui abordada prioriza a figura do aluno, que será o construtor do seu próprio conhecimento. Assim sendo, ao produzir o material, o professor do curso procurou facilitar o aprendizado autônomo, valendo-se de estratégias como a perspectiva dialógica, a promoção da reflexão e a construção de conhecimento, além de prezar pela cooperação e interação entre os componentes envolvidos no sistema (BELLONI, 1999).

Para o autor Lévy, em termos de tecnologia, o ciberespaço tem se mostrado um ambiente mais acolhedor do que dominador. O ciberespaço não se caracteriza como um instrumento de difusão a partir de centros, como é o caso da imprensa escrita, do rádio e da televisão, mas sim como um dispositivo de comunicação interativo de coletividades humanas e de contato para comunidades heterogêneas.

A apropriação do conhecimento poderá libertar-se das amarras das instituições de ensino e, dessa forma, o saber tornar-se-á mais acessível aos sujeitos que se integrarem às comunidades virtuais destinadas ao aprendizado cooperativo. Lévy defende que os meios de informação - imprensa, rádio, cinema e TV - seguem, de certa forma, a linha do universal totalizante iniciada pela escrita. Já a Internet difere

---

dessa proposta na medida em que, em sua rede, emerge uma nova forma de universal, que não se dispõe a totalizar os sentidos.

Essas questões apontam grandes desafios dos sistemas educacionais, de modo geral, e da formação de professores, em particular. É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, no respeito à diversidade e aos interesses dos alunos.

Nessa concepção, o curso defende a necessidade de criarem-se espaços/tempos voltados à problematização das práticas escolares exercidas pelos diferentes sujeitos em suas funções profissionais e inscritas no contexto escolar em suas dimensões histórica, política, cultural, ética, estética.

A IFE junta-se a cerca de 1200 outras instituições na adoção do *Moodle* como ambiente de aprendizagem virtual, utilizando essa plataforma nos cursos a distância e, em menor escala, nos cursos presenciais. Nesse sentido, como professores de cursos a distância, temos tido oportunidade de experimentar as qualidades dessa ferramenta e a consideramos ideal para o Curso que nos propomos oferecer (<http://cead.ufpel.edu.br/virtual.php>).

O Moodle é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância ao processo de ensino-aprendizagem.

Os principais recursos dessa plataforma utilizados no curso são descritos a seguir:

- *Fórum de discussão*: esta ferramenta propicia a interatividade entre professores, estudantes e tutores, oferecendo maiores condições aos participantes de se conhecerem, trocarem experiências e debaterem temas pertinentes. Nesse espaço, os estudantes podem elaborar e expor suas ideias e opiniões, possibilitando as intervenções dos formadores e dos próprios colegas com o intuito de instigar à reflexão e ao aprimoramento do

---

trabalho em desenvolvimento, visando à formalização de conceitos, bem como à construção do conhecimento.

- *Diário*: pode ser usado individualmente ou em grupo; propicia um espaço importante para a socialização das atividades ou dos projetos desenvolvidos ao longo do processo de formação. Assim, a aprendizagem estará centrada na possibilidade de o estudante receber o *feedback* sobre aquilo que está produzindo.
- *Chat ou Bate-papo*: possibilita interação em tempo real, oportunizando momentos de *brainstorm* criativo e construído coletivamente, podendo gerar ideias e temas para serem estudados e aprofundados; pode auxiliar na realização de reuniões virtuais, com o intuito de diagnosticar as dificuldades e inquietações dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.
- *Biblioteca*: repositório para disponibilizar bibliografias, textos complementares e artigos, além de indicações de *sites* que tratam das diferentes temáticas abordadas no curso.
- *Agenda*: local em que podem ser anotadas todas as atividades propostas. Esse recurso contribui para que o estudante possa manter-se em sintonia com as atividades realizadas durante o curso. Dessa forma, torna-se possível a realização de atividades em momentos agendados ou de livre escolha dos participantes.
- *Tarefa*: ferramenta que permite o envio de arquivo em diversos formatos (texto, imagem, áudio, vídeo), disponibilizando um formulário que possibilita ao professor e tutor comentar a atividade e atribuir uma nota, quando for o caso.

As ferramentas e os recursos da plataforma são ampliados conforme as necessidades que surgem e atualizados após os testes realizados pelo suporte técnico.

Os alunos tiveram acesso ao Moodle a partir do polo para participar dos encontros presenciais com professores e/ou tutores, a fim de desenvolverem atividades presenciais de pesquisa, produção autônoma, estudos individuais ou em grupo, troca de dados e informações pela rede, apropriação da tecnologia, entre outros.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a ideia de que o trabalho com jovens e adultos na escola requer preparação específica, considerando que as características desse público devem ser levadas em conta na elaboração de projetos pedagógicos. É o que nos afirmam Mollica e Leal (2009) ao explicitarem que as propostas pedagógicas para alunos de EJA podem variar de acordo com as peculiaridades apresentadas pelo grupo. O que significa que “devem-se procurar modos pedagógicos inovadores para fixar habilidades tipicamente aprendidas na escola e insistir na prática de ações culturais, tornando pleno o acesso aos bens culturais” (MOLLICA; LEAL, 2009, p.33).

Trabalhamos a ideia de que os sujeitos estão inseridos em um processo histórico que envolve constituição familiar, amigos, trabalho, religião, mas encontram-se privados dos bens culturais por não dominarem as ferramentas necessárias para tal acesso. Sobre esse assunto, Alves (2008, p.7) sinaliza que:

Isso se deve ao fato de que jovens e adultos já possuem larga experiência de vida, sejam experiências escolares, sociais ou políticas. Daí advém a inconveniência de trabalharmos com temáticas infantis, apresentadas em livros das séries iniciais. Percebe-se, pelas produções dos alunos, que ter o que dizer todos têm; saber dizer é uma questão de aprendizado; e poder dizer, todos devem ter esse poder. Ao proporcionar a eles acesso a esse poder, promoveremos a educação para a libertação do oprimido, defendida por Freire.

Acreditamos, assim como Magda Soares, que, ao tornar-se letrado, o indivíduo modifica-se: “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 1999, p.38). A escola passa a ser, então, o espaço que vai propiciar experiências que promovam a reflexão sobre o indivíduo e seu estar no mundo, a partir do momento em que instrumentaliza o aluno para o desvelar das relações e isto foi fomentado durante as discussões na formação continuada dos profissionais da EJA.

Sob esse prisma, pudemos perceber, por exemplo, que o módulo de instrumentalização dos alunos foi essencial para diminuir uma potencial evasão, já que muitos não estavam familiarizados com o uso do computador ou das ferramentas virtuais utilizadas. Mesmo assim, essa dificuldade, bem como o desconhecimento da

---

modalidade a distância, gerou uma evasão importante. No ato de inscrição, alguns alunos não tinham sequer endereço eletrônico. No fim das contas, pode-se considerar o saldo bastante positivo, pois foi possível promover a inclusão digital dos alunos que persistiram até o final do curso. Além do mais, pôde-se desmistificar a ideia segundo a qual um curso de formação continuada em EJA, sobretudo a distância, seria necessariamente superficial e exigiria pouco esforço.

Cumpramos ressaltar, igualmente, que, como indicado na proposta, os projetos finais de intervenção local suscitaram ideias surpreendentes, que mobilizaram a comunidade e as secretarias municipais das regiões atendidas. Com base nos módulos cursados, os alunos criaram projetos de melhoria das classes de EJA, de novas formações para os professores da rede pública, de políticas de acesso, de criação de novas turmas, etc.

Ao final do curso, tivemos uma avaliação significativa na implantação e na formação dos professores da rede. Foram colhidos depoimentos significativos do ponto de vista de nossa busca por atingir os objetivos propostos, o que demonstrou que o curso contribuiu de forma efetiva para a melhoria das práticas docentes, reacendendo, segundo os alunos-professores, o “lume da curiosidade”. O curso também acarretou melhorias do trabalho nas regiões atendidas, tais como propostas de ampliação de classes e concurso de mais professores para trabalhar com a EJA nos municípios, além da conscientização para a necessidade de qualificação contínua dos docentes e da ampliação de recursos para as aulas.

Consideramos fundamental apontar neste texto que a maioria dos profissionais atendidos no curso não possuía formação específica em EJA. Assim, a formação continuada torna-se ainda mais importante, já que se faz uma compreensão maior do seu papel, da relação professor-aluno, do respeito às diferenças, dos sentimentos de autoestima e cidadania, sem limitar-se a apresentar atividades prontas como se fossem “receitas”.

Com base nos depoimentos colhidos dos atores do curso, fica a certeza de que as ações que foram pensadas e elaboradas pelos professores para que o curso propiciasse a reflexão sobre a realidade dos cidadãos de cada região específica mostraram-se extremamente relevantes. Pudemos contribuir para ampliar a visão dos alunos acerca das necessidades da comunidade através, sobretudo, da realização de

---

um trabalho de intervenção capaz de promover a formação e a autoformação dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola, 2008.

ARMELLINI, Neusa, Junqueira (org.). **Alfabetização de Adultos**: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2ª Ed. 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade**. UAB, 2010. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/programa.html>> Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

---

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Narrativas e saberes docentes**. Editora: Injuí, Ijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores caminhos possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.301-320

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

TETZLAFF, J. A. e WAGSTAFF, I. **Mentoring new teachers**. Teaching and Change, vol. 06, no. 3, p. 284-294, 1999.