



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA**



VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS

**OS SABERES EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: O
EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS – BA**

Salvador

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Santos, Vânia Pessoa Jornane Barbosa

Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas-BA / Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos . – Salvador, 2015. 152f.

Orientador: Antônio Amorim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Campus I

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Professores de educação de adultos - Formação. 2. Educação de adultos. 3. Prática de ensino. I. Amorim, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 370.71

VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS

VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS

**OS SABERES EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: O
EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos de conclusão do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.

Orientador: Professor Dr. Antônio Amorim

Salvador

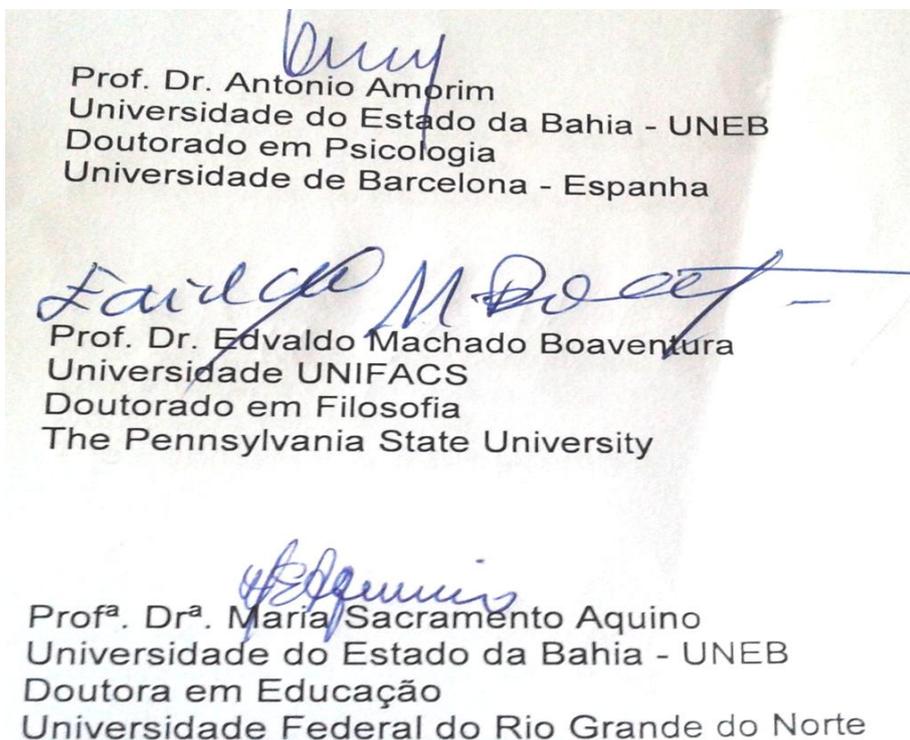
2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS SABERES EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: O EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS – BA

VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós – Graduação (Scripto sensu) em Educação de Jovens e adultos - Mestrado Profissional – MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 27 de setembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, composta pela Banca Examinadora:



AGRADECIMENTOS

Ao Professor Drº. Antônio Amorim pela dedicação, empenho e acompanhamento de todos os passos desta pesquisa.

A banca examinadora interna Drª Maria Sacramento Aquino, pelo carinho com que sempre apresentou suas contribuições.

A banca examinadora externa Drº Edivaldo Machado Boaventura, por disponibilizar seu tempo e sapiência disponibilizado com toda a dedicação de um grande Mestre.

Obrigado aos docentes da EJA do município de Lauro de Freitas, que ajudaram na construção desta pesquisa, trazendo grandes reflexões para novas construções..

À equipe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, em especial, à Diretora da Divisão, Nildélia Souza, pelas contribuições e disponibilidade na construção da proposta.

Aos diretores das escolas pesquisadas pela disponibilização dos dados.

Aos alunos da EJA que são a fonte de inspiração.

A Ex-Secretária de Educação do Município de Lauro de Freitas, Dra. Adriana Paiva, pela disponibilização dos dados.

Aos amigos que construir no mestrado, Conceição, Veiga, Maria Helena, Helga, Luiza, Cris, Ana Marta a toda a turma grandes educadores na militância da causa da educação de Jovens e Adultos.

Às amigas Nelsonívia, Nildélia e Patricia, que me incentivaram de maneira persistente a cursar o mestrado.

À Minha família, em especial a minha mãe que sempre me incentivou, motivou e nunca deixou que desistisse mesmo na adversidade, pois é um exemplo de integridade na minha caminhada profissional dedicada à área em que me tornei pesquisadora, ensinando acima de tudo a não abrir mão dos valores essenciais de respeito, integridade e honestidade.

Ao meu companheiro, amigo e marido que esteve próximo nestes 31 anos de convivência, sempre me estimulou a crescer, muito obrigado pela paciência, amor dedicação. Às minhas filhas por não terem cobrado meu tempo, mas terem esperado por ele.

A biologia do amor surge e se dá na constituição histórica do humano, quando o amor é a emoção fundamental, que guia o devir histórico, que faz o humano no sistema de linhagens primatas às quais pertencem os seres humanos. O amor, como emoção, é o domínio das condutas relacionais através da qual surge o outro como um legítimo outro em convivência com alguém. Como tal, o amor é a emoção que funda o social como âmbito de convivência no respeito por si mesmo e pelo outro. (MATURANA, 2002, p.25)

RESUMO

SANTOS. Vânia P J B. **Os Saberes Experienciais da Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas – BA.** 2015. 163 fls. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

Este estudo é uma reflexão a respeito das experiências que orientam a prática dos docentes, que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Fase II, no município de Lauro de Freitas - Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, instrumentalizada através do estudo de caso, que possibilitou a investigação sobre a seguinte problemática: como as experiências pessoais dos docentes impactam o processo de construção profissional da EJA? Desenvolver esta pesquisa foi um desafio que se interpôs num cenário educacional municipal, pois buscamos identificar os entraves que dificultavam a percepção do docente enquanto indivíduo dotado de experiências, experiências estas, que refletem diretamente o campo de atuação e de formação dos professores da EJA, no município. Foi por isso que este estudo teve como objetivo geral refletir a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA. Para concretizar esta situação procuramos solução para os seguintes objetivos específicos: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA; estudar e apontar solução para os entraves que dificultavam a aprendizagem dos alunos da EJA; contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA, no município de Lauro de Freitas. Buscamos trazer um panorama da EJA no município, apresentando os sujeitos e o universo a que eles estão circunscritos, contribuindo para a organização de uma visão geral da EJA em Lauro de Freitas. Traçamos um panorama do contexto histórico da EJA, refletindo sobre os programas de erradicação de analfabetismo, dos movimentos sociais e da influência destes na formação dos docentes da EJA. Ao analisarmos esta trajetória, procuramos demonstrar como a Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo enquanto modalidade educacional pautada em princípios legais e institucionais. Isto porque consideramos que este aporte histórico é fundamental para construção da identidade do docente da EJA. Para fortalecer este panorama sobre a EJA utilizamos o diálogo empreendido por Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) para referenciar esta discussão. Abordamos a temática acerca da formação do professor da EJA e a sua relação com o saber, tendo como alicerce as contribuições freireanas, onde se discute os saberes docentes como prática de liberdade. O estudo foi ampliado ainda com as contribuições dos seguintes autores: Pimenta (2002), que discute a relação dos saberes docentes e a formação profissional; Freire (1996), que apresenta saberes essenciais a prática docente; Tardif (2003) traz um repertório de saberes indispensáveis a construção de novas práticas docentes. Por fim, analisamos os dados e as informações coletados que contribuíram para a consolidação de uma proposta pedagógica inovadora para as classes da EJA, na Fase II, sendo esta o produto de uma construção coletiva e participativa.

Palavras Chave: Formação docente. Saberes experienciais. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

SANTOS. Vânia P J B. **Os Saberes Experienciais da Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas – BA.** 2015. 163 fls. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

This study is a reflection about the experiences that guide the practice of teachers, who work on adult and youth education-EJA, in phase II, in the municipality of Lauro de Freitas-Bahia. It is a qualitative research, focused on the case study, which allowed research on the following three issues: how the personal experiences of teachers impact the process of professional construction EJA? Develop this research was a challenge that if you are a municipal educational scenario, as we seek to identify the barriers that impede the perception of teacher as an individual endowed with experiences, these experiences, which directly reflect the field and for the training of educators, in the municipality of adult and youth education. That's why this study aimed to reflect the general issue of experiential knowledge of the formation of the professor of adult and youth education. To achieve this we seek solution for the following specific indicators: diagnose the problems encountered by teachers for the efficient exercise of their teaching practice in ADULT and YOUTH EDUCATION classes; study and point solution to the obstacles that impede the learning of the students of ADULT and YOUTH EDUCATION; contribute to the elaboration of a proposal for a pedagogical intervention specifies for the training of teachers of ADULT and YOUTH EDUCATION in the municipality of Lauro de Freitas. We seek to bring an overview of adult and youth education in the city, presenting the subjects and the universe that they are circumscribed, contributing to the Organization of an overview of adult and youth education in Lauro de Freitas. Draw an overview of the historical context of the EJA, speaking of the programmers for the eradication of illiteracy, social movements and the influence of these in the training of teachers of adult and youth education. Analyzing this trajectory, we seek to demonstrate how the adult and youth education has been making while educational mode based on legal and institutional principles. This is because we believe that this historic contribution is fundamental to building the identity of the teacher of the EJA. To strengthen this panorama on the EJA we use dialogue undertaken by Jocelyn (2009), Barros (2011), P (2011) Arroyo (2006) to reference this thread. We cover the topic about the formation of the educator of the EJA and its relationship with the knowledge and Foundation contributions Freireanas, where he discusses knowledge teachers as a practice of freedom. The study was expanded with the contributions of the following authors: pepper (2002), which discusses the relationship of knowledge teachers and vocational training; Freire (1996), which provides essential knowledge to teaching practice; Tardif (2003) which brings a repertoire of knowledge essential for the construction of new teaching practices. Finally, we analyze the data and information collected which contributed to the consolidation of an innovative pedagogical proposal for classes of EJA, in phase II, which is the product of a collective and participatory construction.

Keywords: Teacher training. Experiential Knowledge. EJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CEAA – Campanha de educação de Adolescentes e Adultos

CNEA- Campanha Nacional do Analfabetismo

CEB - Câmara da Educação Básica

CME - Conselho Municipal de Educação

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPD – Centro de Processamentos de Dados

CT - Contrato de Trabalho

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UE - Unidade Escolar

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ONU – Organização das Nações Unidas

LISTA DE TABELAS

TABELA	ESPECIFICAÇÃO	P.
Tabela 1	População analfabeta de Lauro de Freitas.....	73
Tabela 2	Distribuição dos alunos da EJA por Fase de estudo, em 2013.....	75
Tabela 3	Formação específica para atuar na EJA.....	90
Tabela 4	Conhecimento docente sobre a EJA.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	ESPECIFICAÇÃO	
Gráfico 1	Dados da matrícula da EJA em Lauro de Freitas no período de 2010 a 2013.....	70
Gráfico 2	Distorção idade-série nas escolas de Lauro de Freitas, no período de 2000 a 2013.....	73
Gráfico 3	Desempenho dos alunos da EJA no turno noturno, em 2013.....	74
Gráfico 4	Relação das escolas municipais que oferecem matrícula na Fase II da EJA com número de alunos matriculados nesta fase em 2013.....	75
Gráfico 5	Evolução do IBEB da Escola São Judas Tadeu.....	77
Gráfico 6	Evolução do IBEB da Escola Municipal Governador Mário Covas.....	77
Gráfico 7	Evolução do IBEB da Escola Municipal Dois de Julho.....	78
Gráfico 8	Evolução do IBEB da Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes.....	79
Gráfico 9	Evolução do IBEB da Escola Municipal Senhora Valentina Silvina Santos.....	80
Gráfico 10	Evolução do IBEB da Escola Municipal Miguel Arraes.....	80
Gráfico 11	Opinião dos docentes sobre o que significa ser professor da EJA.....	88
Gráfico 12	Qualificação dos docentes para atuar nas classes da EJA.....	99
Gráfico 13	Carga horária destinada a formação em serviço do docente da EJA.....	108

ILUSTRAÇÕES

IMAGENS	REFERÊNCIAS	P.
Figura 1	Organização dos saberes docentes de acordo com os autores.....	60
Figura 2	Mapa do município de Lauro de Freitas e regiões circunvizinhas.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROCESSO HISTORICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE 1882 A 2000.....	18
2.1 INICIANDO A RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EJA.....	19
2.2 PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DE ANALFABETISMO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E O PROFESSOR DA EJA.....	31
2.4 CONSTITUIÇÃO DA EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO.....	35
3 DOCÊNCIA E A RELAÇÃO COM O SABER.....	41
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
3.2 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA O SABER DOCENTE.....	48
3.3 SABERES EXPERIENCIAIS COMO COMPONENTES DA PRÁTICA DOCENTE.....	51
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA.....	56
4 CAMINHO PERCORRIDO PELO ESTUDO.....	62
4.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA: O ESTUDO DE CASO, INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS, LÓCUS, SUJEITOS DA PESQUISA.....	62
4.1.2 Importância do Estudo de Caso.....	63
4.1.2.1 Instrumentos Utilizados.....	65
4.1.2.2 Importância do Grupo Focal.....	66
4.1.3 Caracterização do Ambiente da Pesquisa.....	69
4.1.4 Identificação Dos Sujeitos.....	81
4.1.5 Etapas Percorridas.....	82
5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	85
5.1 IDENTIDADE DOCENTE.....	88
5.2 SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSÃO.....	98
5.3 COMO OCORRE A APREENSÃO DOS SABERES DOCENTES.....	107
5.4 FONTES DO SABER DOCENTE.....	115
6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	121
REFERÊNCIAS.....	126

APÊNDICES	133
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	137
APÊNDICE C – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA NA FASE II NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS- BA.....	139
ANEXOS	151
ANEXOS A – FOTOS DO GRUPO FOCAL.....	151
ANEXOS B – DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL	152

1 INTRODUÇÃO

A educação é garantida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Ali está afirmado que a educação é um direito de todos e um dever do Estado brasileiro, sendo papel da família e dos governos e incentivada em colaboração com a sociedade, para garantir o desenvolvimento pleno da pessoa, seu exercício de cidadania e qualificação para o trabalho. A premissa estabelecida na Lei maior visa ofertar igualdade de condições de acesso e permanência, onde ocorra a valorização da liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Porém, somente a partir de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), permitiu pensar a Educação de Jovens e Adultos, através da superação do caráter assistencialista ou emergencial com o qual sempre fora tratada, passando a ser política de longo prazo. Mas a garantia do recurso não fomentou as matrículas da EJA; a mesma tem sofrido decréscimo ano a ano, mesmo ao associar-se esta modalidade à formação profissional. Os estudos do MEC/INEP (Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) Censo Escolar 2001/2010 demonstram que não se tem atendido toda a demanda.

Outro grande entrave da EJA é a ausência de uma proposta pedagógica que assegure uma formação integral para os estudantes e que essa articulação torne-se apenas instrumental à preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho. Para tanto, deve-se também formar professores que consigam dar conta deste âmbito do currículo tendo como pressuposto este cenário nacional com a compreensão de que a prática docente é composta por diversos saberes que são impregnados de motivação e imbricados com a realidade dos sujeitos. Assim, fomos a campo investiga-los, buscando as experiências que orientam essa prática e a transformam em saberes específicos, para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Lauro de Freitas - BA.

A partir dos dados coletados, através do EDUCACENSO (2013), no que diz respeito ao desempenho da aprendizagem dos alunos nas classes da EJA e no atendimento dos docentes deste segmento, foi possível o levantamento de questionamentos pertinentes à citada modalidade educacional, tais como: é necessário que o professor estabeleça uma interação com o saber, de tal forma, que possibilite um trabalho mediado, numa relação dialógica e plural com o educando? E como alcançar esse equilíbrio? Como instrumentalizar o docente para que ele transmita seus conhecimentos de maneira clara, com a consequente compreensão pelo discente, permitindo-o transcender a teoria e vivenciar a prática?

Com base nessas preocupações institucionais percebemos a necessidade de estudar melhor a escola da EJA, verificando as suas especificidades formativas, para poder criar um processo de intervenção para a melhoria do processo de formação. Por isso, entendemos a pertinência averiguar respostas para a seguinte problemática: como as experiências pessoais dos docentes impactam no processo de construção profissional da EJA, nas classes da Fase II, desta modalidade de ensino, em Lauro de Freitas, Bahia?

Encaminharmos essa problemática foi a constatação de que há a necessidade da transformação do trabalho docente, para que este seja permeado pelos princípios da heterogeneidade, emancipação e respeito à experiência do indivíduo com o intuito de facilitar a aprendizagem do educando.

Portanto, foi um desafio que se interpõe num cenário educacional municipal, para identificar os entraves que dificultavam a percepção do docente enquanto indivíduo dotado de experiências, experiências estas, que refletem diretamente o campo de atuação e de formação dos professores da EJA, no município. É de se entender que somente ao analisar o impacto das experiências profissionais e a visão destes em relação ao seu ofício, foi possível trazer os elementos do cotidiano e do universo do próprio aprendiz, num processo de reflexão-ação que possibilitou a construção de uma proposta onde o professor do aluno jovem e adulto, participou ativamente da construção do saber na formação continuada.

Entendemos que os resultados desta pesquisa possibilitarão aos docentes assumirem uma postura, uma tomada de consciência sobre o sentido e a razão de ser das diferentes práticas sociais e educacionais da EJA, com o objetivo de problematizar, portanto, de forma progressiva o processo formativo e questionar as distintas formas de explicar e de conhecer a realidade.

Dessa forma, este trabalho justifica-se em sua totalidade porque a figura do professor se traduziu naquele que ensina o que pratica, e que transmite critérios e procedimentos que devem ser constantemente repensados, como parte integrante do aperfeiçoamento profissional. Portanto, para que a transformação do processo de aprendizagem ocorra, este conhecimento deve ser transmitido sempre de maneira crítica e criativa, aliado à constante reflexão dos saberes práticos da profissão e da constante reflexão dos saberes experienciais.

Com base nos estudos teóricos e em dados das pesquisas educacionais, este estudo teve como objetivo geral refletir a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA na Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, Bahia. Para concretizar esta situação deveremos encontrar solução para os seguintes objetivos específicos: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas

classes da EJA; estudar e apontar solução para os entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos da EJA; contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA no município de Lauro de Freitas.

Por conseguinte, este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo representa esta introdução, quando delimitamos a problemática, destacando os objetivos e os motivos iniciais que mobilizaram a pesquisa neste campo, que acarretou na preposição de mudanças de uma dada realidade. Ainda, apresentamos o esquema da construção da pesquisa em baila, a fim de favorecer o acompanhamento lógico da composição deste trabalho.

No segundo capítulo analisamos o contexto histórico da EJA, os programas de erradicação de analfabetismo, os movimentos sociais e a influência na formação dos docentes da EJA. Ao analisarmos esta trajetória, procuramos demonstrar como a Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo enquanto modalidade educacional pautada em princípios legais e institucionais.

Este aporte histórico foi fundamental para o entendimento do arcabouço teórico que embasou o produto desta pesquisa, pois ficou claro durante o estudo que a experiência histórica, política, cultural e social não pode ser vista como alheia à formação do professor, assim, utilizamos o diálogo empreendido por Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) como referência desta discussão.

No terceiro capítulo abordamos a temática acerca da formação do professor da EJA e a sua relação com o saber, tendo como alicerce as contribuições de Freire, onde se discute os saberes docentes como prática de liberdade. Porém para discutirmos outros saberes na formação do professor da EJA, trazemos os seguintes autores: Pimenta (2002), que discute a relação dos saberes docentes e a formação profissional; Freire (1996) que apresenta saberes essenciais à prática docente; Tardif (2003) que traz um repertório de saberes indispensáveis a construção de novas práticas.

No quarto capítulo discutimos o caminho percorrido para a construção metodológica desta pesquisa, que tem a abordagem qualitativa como ideário de construção, para se caracterizar a educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas. Apresentamos também os sujeitos e o universo do estudo através da constituição dos docentes da EJA, e seu espaço de atuação. Partindo do geral para o particular, através do recorte no campo de pesquisa, por conseguinte, especificamos os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. O Grupo Focal teve papel fundamental na construção da proposta, pois possibilitou a escuta sensível dos sujeitos com a qual foi possível construirmos o quinto capítulo e a proposta de intervenção.

No quinto capítulo, com o construto teórico do trabalho já idealizado e sistematizado, analisamos os dados e as informações coletados através do questionário aplicado e das observações empreendidas durante o Grupo Focal. Acreditamos que esta sistematização traduziu as especificidades para este segmento de ensino, contribuindo para a consolidação de uma proposta pedagógica inovadora para a formação dos docentes que atuam nas classes da EJA, na Fase II.

Por fim, apresentamos as conclusões e as recomendações do estudo, destacando em anexo à dissertação, uma proposta de formação continuada para FASE II no município de Lauro de Freitas, que tem a voz dos professores, traduzida nas pesquisas realizadas e encontra-se registrado na Plataforma Brasil no **CAAE**: 39250914.9.0000.0057, e podem ser encontrados no anexo B na página 152.

2 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DE 1882 A 2000

Apresentamos neste capítulo a educação brasileira com enfoque na história da Educação de Jovens e Adultos, destacando o papel das políticas públicas na área, na tentativa de entender a essência ontológica da EJA, situando-a num locus das contradições sociais das políticas públicas de nosso país. Contradições essas que impingiram a nossa população, anos de exclusão social, onde o acesso à escolarização e aos bens materiais era visto como privilégio.

Esta retrospectiva tem como objetivo analisar as diferentes épocas da educação brasileira para fazer um recorte na EJA, destacando sua importância no cenário educacional, para o entendimento das atuais políticas públicas que a configuram na atualidade, sem esquecer os ensinamentos de Pinto (2003, p.34), quando chama a atenção para o fato de que:

A historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota.

Sem pretender esgotar os debates dos problemas em torno da educação básica, que parecem sempre atuais, mas no intuito de localizar as práticas de Educação de Adultos, que nasceram no seio das lutas da sociedade civil, das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro que não tinha como meta escolarizar suas crianças, e conseqüentemente transformavam-se em adultos não escolarizados, criando assim um grande ciclo de exclusão e a eles passou-se, então, a imputar a culpa pelo atraso vivido pelo país, disseminando-se a ideia de educar para desenvolver, impulsionado pelas exigências externas.

É por isso que Cunha (1977) analisa os três sentidos dados à expressão educação para o desenvolvimento. No primeiro caso, é determinado à educação o sentido de favorecer o crescimento e a renda; o autor sinaliza que esta é uma crença ingênua de que estes são causa daquele, pois há uma ambigüidade nesta correlação, isto permite que em alguns casos aconteça o contrário, ou seja, o atraso no desenvolvimento do país pode ocasionar a deficiência educacional dos referidos sujeitos e vive-versa.

No segundo caso, a educação seria a responsável pela modernização. Neste momento aconteceria o que o autor chama de inculcação do espírito de empresa, pois para ele, no Ocidente a estrutura psicológica foi forjada pela lógica do capital para gerar lucros. Para atender a esta demanda fazia-se necessários operários qualificados, pois a educação se traduz

no caminho que garantiria ao atendimento desta demanda. O autor sinalizou que tem sido dada excessiva ênfase à educação como produtora de mudanças sociais, encobrindo, provavelmente, os supostos interesses ideológicos do capital que visa cada vez mais lucro sem a devida ênfase na qualidade de vida dos trabalhadores.

No terceiro caso, a educação para a construção de uma sociedade se configuraria como instrumento privilegiado de correção das iniquidades existentes na sociedade contemporânea. A educação possibilitaria alterações nas pessoas e nas épocas em que elas estão suscetíveis à mudança - a infância, interiorizando hábitos duradouros pode-se assim alterar as relações sociais.

A partir das reflexões de Cunha (1977) podemos analisar as políticas que se sucederam na tentativa de resgate do social para a modernização do país, considerando a geração de emprego, via escolarização dos jovens e adultos excluídos. Não podemos deixar de registrar que os docentes formam-se enquanto professores, neste espaço-tempo, por conseguinte influencia e é influenciado como seres ontológicos, construtores da cultura que intervêm positivamente ou negativamente a qualidade da educação ao longo da vida.

Mesmo com várias contradições, a EJA conta com um arcabouço legal que garante tratamento igualitário aos jovens e adultos possibilitando a inclusão e o tratamento diferenciado para esse público alvo. Porém, fazer valer a lei é muito difícil haja vista que as ações compensatórias e filantrópicas surgidas em diversas ocasiões e épocas deixam entrever a falta de compromisso oficial com a EJA. A seguir realizamos uma retrospectiva histórica com o intuito de entender a problemática educacional brasileira frente aos diferentes momentos históricos e a influência destes para a educação de pessoas jovens e adultas.

2.1 INICIANDO A RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EJA

A partir das contradições citadas, utilizamos como recorte histórico o lugar da formação de professores no Brasil, pois, entendemos que a mesma não é recente. Ribeiro Junior analisa esta preocupação ao citar o Parecer de 1982, onde Rui Barbosa solicita “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres”. (BARBOSA, 1982 *apud* RIBEIRO JUNIOR, 2001 p. 29). Esta análise da educação imperial criticava a situação do ensino superior, e especialmente, na área do Direito, mas possibilita uma reflexão sobre os caminhos adotados na formação dos docentes e o impacto sobre a formação dos discentes.

Contudo, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009), ao

examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil.

O primeiro período foi intitulado por Saviani (2009), como Ensaio intermitentes de formação de professores, vai de 1827 a 1890. Teve início com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano, onde os professores deveriam ensinar a:

[...] ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da Leitura a Constituição do Império e História do Brasil. [...] as prendas que servem à economia doméstica; [...] os castigos serão aplicados pelo método lancaster. (BASTOS, 1997, p.115-133)

Para Bastos (1997), os docentes que não tivessem a necessária preparação no método mútuo de ensino, o decreto previa a sua instrução em curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas das capitais. Um professor de primeiras letras que dominasse o método mútuo encarregava-se de ensiná-lo aos demais professores, através da demonstração. Prevista na Constituição de 1827, esta Lei nasce da necessidade de fornecer professores, mão de obra, para as escolas que eram criadas em todo país, mas a existência dela foi precária durante o século 19, consolidando-se somente com o advento da República e com o nascimento dos grupos escolares.

O segundo período discutido por Saviani (2009) é o do estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi o da reforma paulista da Escola Normal, em anexo contava com a escola-modelo. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais da República permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta, em suas linhas essenciais, nos primeiros 30 anos, e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros.

Ressaltamos a influência das filosofias científicas que fundamentava, sobretudo, o papel disciplinar e metodológico atribuído às ciências e o destaque dado às mesmas nos currículos. A renovação pedagógica no ensino público ressaltava o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições de coisas, do método intuitivo que

Pestalozzi pregava. Assim, a reforma paulista realizada em 1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar.

O terceiro período analisado por Saviani (2009) foi o da organização dos Institutos de Educação, no período de 1932 a 1939. O marco maior nesse período foi o processo de implantação das reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. O movimento da Escola Nova centrou-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino, o que gerou programas flexíveis que respeitasse a individualidade e o desenvolvimento infantil. Desta forma o papel do aluno e do professor, mudou, pois a críticas ao ensino propedêutico da escola tradicional, onde o verbalismo imperava não faria mais parte do espaço escolar. Para que estas ideias fossem introduzidas novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal aconteceram, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932.

Saviani (2009), ao argumentar a exposição de motivos que acompanhou o Decreto, deixa claro o intento de abolir o vício de constituição das escolas normais, que pretende ser ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, contudo, falhavam lamentavelmente nesses dois objetivos. Em outro texto, Anísio esclarece melhor sua proposta. Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico com intuito de formar adequadamente o profissional para o exercício do magistério.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a licença magistral, ou seja, permissão para exercer a função de docente àqueles que obtivessem na universidade a licença cultural, em outras palavras, domínio do currículo básico para exercer a profissão docente. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação.

Movimento semelhante ocorreu em São Paulo com a reforma realizada por Fernando de Azevedo e consubstanciada no Decreto 5.884, de 21/4/1933 (Código de Educação). O curso normal, que então era de quatro anos, precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal.

Da mesma forma que no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos

de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas livres ou equiparadas (mantidas por pessoas jurídicas ou físicas, fora do sistema de controle governamental), ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois. A preocupação pela remodelação do ensino continuava a se fazer presente, traduzindo-se em dispositivos diversos consagrados na legislação. (TANURI, 2000, p. 73)

Havia uma semelhança entre o modelo do Distrito Federal e do Instituto de Educação de São Paulo que teve sua Escola de Professores incorporada em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção.

O quarto período analisado por Saviani (2009) seria o da organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). O ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista. A Carta outorgada em 1937, não conferia aos estados atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino – atribuição essa consagrada pela Carta de 1934 – mas incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Em consonância com essa orientação, a política educacional centralizadora traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante leis orgânicas do ensino, decretos e leis federais promulgados de 1942 a 1946.

Para o autor, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que era adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de professores regentes do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos.

O Decreto-Lei, acima citado, buscou uniformizar a formação docente nos estados da federação, normatizando as regras de ingresso para o reconhecimento dos cursos, seja no âmbito particular ou público. A formação de professores passou a ter um caráter mais profissional que visava o exercício da prática docente, uma vez que o Decreto exigia uma escola de aplicação com todas as etapas de ensino, onde se exercia a prática. As Leis Orgânicas ampliaram a reduzida articulação existente no ensino brasileiro, na medida em que articularam o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a normal.

A substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) seria o quinto período demarcado por Saviani (2009), a substituição ocorreu com a promulgação da Lei 5.692/71, que passou a ser a diretrizes e a bases para o primeiro e o segundo graus, abarcando, portanto a escola normal, passando esta formação a ser uma habilitação de segundo grau, e sua nomenclatura Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

O sexto e último período demarcado por Saviani (2009) foi o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece no art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Portanto, a partir do advento da Nova LDB (Lei 9.394/96), Arroyo (2006) destaca que a formação em nível médio passou a ser exceção, antes aceita em função da realidade de muitas regiões do País. A proposta da Lei foi modificar este cenário ao longo do tempo, para tanto o art. 63 destinou a formação docente aos institutos superiores de educação, dando-lhes a incumbência de formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Desapareceu, portanto a sequência de diferentes formações previstas na Lei nº 5.692/71. As instituições formadoras não poderiam mais oferecer cursos de estudos adicionais ou de licenciatura curta, pois a formação neles obtida não mais preenche os requisitos estabelecidos pela nova LDB.

A partir da nova legislação há o reconhecimento de que a qualidade da educação está relacionada à qualificação dos profissionais do magistério, era fundamental a sociedade fomentar a formação adequada a estes profissionais; para tanto deve ser perseguido sistematicamente com o intuito de garantir um corpo de educadores que tenha acesso aos meios básicos para o seu pleno desenvolvimento intelectual, sua cidadania profissional e a atualização necessária para a qualificação permanente de seu trabalho pedagógico.

Mas, nesse cenário, o Ensino Noturno para Adultos - denominado educação ou instrução popular, apareceu como preocupação a partir do Império em 1876. Para Arroyo (2006, p.13), “a escola é elitista, excludente e seletiva, passando inclusive pelo marco de que a formação da sociedade brasileira é a dominação política e econômica. A história da educação da EJA é história de negação do povo e de sua cultura”. Mas, esta preocupação se deveu ao fato da necessidade de captar eleitores.

Desse modo, a partir da promulgação da Lei Saraiva de 1882, que proibia o voto do analfabeto, a escolarização passou a ser associada à ascensão social e o analfabetismo a ser relacionado à pobreza, revelando a incapacidade e a incompetência das pessoas para votar e de ascender socialmente em cidadania plena. Em 1890, o Censo Populacional demonstrava que 85,21% da população brasileira era analfabeta. Em 1910, o surto de nacionalismo e de patriotismo provocou discussões sobre a questão de desenvolvimento nacional e chamava a atenção para o problema da escolarização, pois, em 1920, 75% ainda se mantinham na mesma situação.

Foi nessa década que iniciou o crescimento e o entusiasmo pela educação com a formação das Ligas contra o analfabetismo. As Ligas foram fundadas por intelectuais, médicos, industriais imbuídos do fervor nacionalista. Eles pregavam o patriotismo, o moralismo, o civismo (FÁVERO, 2001). Pois, o país precisava crescer, para tanto a mobilização das ligas possibilitaria o exercício de cívico, no processo de organizar frentes de combate ao mal social, porém mesmo com a retomada nacionalista e a luta comunitária, esta não conseguia atender a todos.

Educar para um país sem miséria é educar sobretudo os que mais necessitam da Educação, aqueles e aquelas que tiveram seu direito à Educação duplamente negado: primeiro ao não poderem, quando crianças, frequentar a escola e, depois, quando adultos, ao lhes ser negado, mais uma vez, o acesso à Educação. (GADOTTI, 2014, p.13)

Diante desse contexto, Fávero (2001) chama a atenção para o uso da violência contra as comunidades indígenas, africanas, camponesas e pobres, que gestou um Estado centralizador e autoritário, comprometido com os interesses da elite. Esse Estado gestado nesse panorama político somente priorizou a EJA como mola propulsora para assegurar os chamados ‘votos de cabresto’. O que possibilitava a continuidade dessa elite no poder e transformava os eleitores em massa de manobra. Já que a República pedia eleitores vamos propor políticas de alfabetização em massa, para combater o mal, pois era o analfabeto o portador da doença analfabetismo, e a cura se daria por meio das campanhas.

Nesse sentido, alfabetizar tinha um caráter político ou politiquero: aumentar o contingente eleitoral. Nesta base ideológica surgem programas governamentais que visavam o combate e erradicação do analfabetismo. Analisaremos a seguir os principais programas, buscando refletir como os mesmos estão relacionados às políticas econômicas e as demandas eleitorais na tentativa de estabelecer um recorte na formação destinada aos docentes que atuariam no enfrentamento do mal.

Desta forma, as políticas governamentais para Educação de Jovens e Adultos ao utilizarem argumentos como: os analfabetos mesmos não demandam alfabetização; a alfabetização não influi no rendimento das pessoas nem na busca por um emprego. Ainda alegam que para os governos, o investimento é muito maior do que o retorno era preciso fechar as torneiras, ou seja, priorizar a Educação das crianças para que, no futuro, não haja mais analfabetos. Estas premissas encontra-se presente no slogan governamental – Alfabetização na Idade Certa – que desconsidera o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Foi a partir deste contexto que alguns programas governamentais foram desenvolvidos, visando exterminar o mal social: o analfabetismo. Programas estes que nascem das tensões externas ou internas, através de políticas públicas ou oriundas dos movimentos sociais que contribuíram para repensar a formação docente. Assim, no próximo subcapítulo discorreremos sobre questões concernentes à erradicação do analfabetismo no país através das contribuições de diferentes programas e sua relação com a formação docente.

2.2 PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DE ANALFABETISMO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Tomando como base as reflexões anteriores, analisamos a década de 20, pois este período, foi o momento em que, teve início às mobilizações em torno da educação como dever do Estado. A centralidade do debate político e cultural, em torno da educação ampliou também a discussão sobre a questão da identidade nacional e do sentido de nação.

O otimismo pedagógico surge nesse período e tem seu apogeu a partir de 1930 com o surgimento do Movimento da Escola Nova (LUCKESI, 2001). Foi esse Movimento que levou a adoção do caráter qualitativo que buscava o aprimoramento do ensino através da melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, fomentando o ciclo de reformas educacionais nos Estados.

Por conseguinte, a Educação de Jovens Adultos passou a ser presença constante nos governos populistas, pois permitia que o contingente eleitoral fosse ampliado. Já que era crescente o processo de urbanização das cidades, conferindo aos centros urbanos um aumento quantitativo da população. Este crescente deslocamento humano fez crescer o interesse da população pela participação na vida política do país, o que só seria possível se fosse alfabetizado, visto que analfabeto não votava.

Como consequência, nos anos 30 aconteceu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, iniciando-se a caracterização do Sistema Público de Ensino no Brasil, que manteve o caráter autoritário e centralizador, que também era alimentado no Estado Novo, de 1937 a 1945, através do ideário nacionalista, autoritário e populista (FÁVERO, 2001).

Nos anos 40, a educação passava a ser tratada como uma questão de segurança nacional e o atraso do país eram associados à falta de instrução de seu povo. Por isso, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, atrelando a Educação de Adultos à Educação Profissional. Em seguida, no pós-guerra ocorria a criação da Organização das Nações Unidas e junto com ela a UNESCO, o órgão que cuidaria da educação, da ciência e da cultura. Este órgão da ONU solicita aos países membros todo o esforço humano e financeiro necessário para combater o analfabetismo. A educação de Jovens e Adultos - EJA surge no debate nacional na forma de campanha de alfabetização, para combater o analfabetismo, que estava associado ao conceito de atraso social.

Dessa forma, naquele período surgem então diversas campanhas: em 1946 foi criada a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, em 1947 foi implantada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e realizado I Congresso Nacional de Educação de Adultos, sob o slogan: ser brasileiro é ser alfabetizado; já em 1949 foram realizados o Seminário Internacional de Educação de Adultos, patrocinado pela UNESCO e a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na Dinamarca, onde o eixo central da educação de adultos, que, segundo Gadotti (1997, p.32) exigia “o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, mesmo depois da escola.”

De 1958 até 1961, o país viveu o período de realização da Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA), sem maiores investimentos na área educacional. A partir daí é iniciado o debate em torno dos Centros de Cultura e Oliveira (2007, p.25) destaca que:

Paulo Freire formula concretamente a proposta de Centros de Cultura como uma via diferente para proporcionar educação aos grupos que estão permanentemente

excluídos. Os alfabetizados participam de espaços educativos onde discutem conceitos como “exploração”, “organização” e “capitalismo”, por exemplo, entendidos empiricamente ou reconhecidos racionalmente e articulados pela primeira vez por eles, em seu contexto real. O nível de conhecimento desses participantes sobre realidade aumentou nas regiões brasileiras onde estes centros implantaram, apesar das limitações conceituais impostas pelo paradigma vigente e pelas práticas tradicionais das escolas.

O debate é ampliado com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, Paulo Freire apresenta-se como uma expressão do campo progressista da educação neste evento. Novos conceitos são gerados a partir deste colóquio. Porém, a EJA sofreu um duro golpe, em 1964, com a implantação do Regime Militar, rompe-se com as ideias construídas até então por Freire. Devido às ações empreendidas pelo governo Militar que Cunha (1977) intitularia essa passagem histórica, como o golpe na educação, ao analisar o mesmo como um reflexo da política instituída no Brasil naquele momento, pois esta atingiu o setor educacional, com prisões de educadores, e incentivo a setor privado, acirrando o desmonte da educação no país.

Como estratégia de enfrentamento, o governo militar cria em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através da Lei 5.379, que buscou oferecer uma alternativa à Cruzada ABC, para atender aos excluídos da escola, mas também, as demandas do Regime Militar. O programa possuía três características fundamentais, segundo Paiva (2003): a primeira é que contava com uma administração descentralizada através das comissões municipais, que estavam ligados aos Coordenadores estaduais que eram ligados ao MOBRAL central, o programa acontecia paralelamente aos demais, possuindo verba própria.

A segunda característica era a descentralização das comissões municipais, garantindo um braço do Estado, nos mais diversos pontos do país. A terceira característica era a centralização do processo educativo, onde a gerência pedagógica responsável por organizar todos os procedimentos metodológicos desde as técnicas aos instrumentos utilizados no processo educativo.

Vale destacar o surgimento do Ensino Supletivo em meados da década de 1940, assim denominado por ser a oferta oficial de ensino aos alunos adultos. Para Lourenço Filho (2000, p.118), o ensino supletivo tinha o objetivo de “[...] suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar”. O foco foi o combate ao analfabetismo. (A diferença entre o modelo de supletivo apresentado na década de 1940 para o que foi idealizado a partir de 1971, com reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71), foi a ênfase nos cursos profissionalizantes e o aumento da procura pelos exames de certificação.

Com a Lei 5692/71 ocorreu a unificação do antigo primário e o secundário (ginásio), com a nomenclatura de primeiro grau e segundo grau e a escolaridade mínima exigida de oito anos; anteriormente era exigido somente quatro anos. Assim a certificação buscava atender às necessidades de produção do sistema econômico vigente, que tinha o foco no desenvolvimento industrial através do suprimento de mão de obra qualificada. Era possível através da certificação, avançar os estudos e qualificar-se para atender a esta demanda e nesse contexto, a supletividade é tomada como proposta de concepção de escola para adultos.

Emílio Garrastazu Médici, o presidente da República do Brasil, e o então ministro da educação Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho homologaram a Lei 5.692/71, em agosto de 1971; a mesma apresentava oitenta e oito artigos divididos em oito capítulos, já o de número quatro destinava cinco artigos ao Ensino Supletivo, que apresentava na referida Lei duas finalidades:

- a) suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria;
 - b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
- (BRASIL, 1971, p.11)

O Ensino Supletivo foi então cunhado como forma de atendimento destinado aos adultos que buscavam concluir seus estudos e tinha o propósito de contribuir com o desenvolvimento nacional pelo viés da formação do trabalhador qualificado. O Mobral teria, portanto o objetivo de captar esse contingente sem escolarização e proporcionar a prontidão para a continuidade dos estudos através da suplência.

O Parecer nº 699/72 Conselho Estadual (CE) de 1º e 2º graus, aprovado em 6 de julho de 1972, pelo Conselho Federal de Educação, que leva o nome de seu relator, professor Valnir Chagas estabelecia as funções e a forma de organização do supletivo em território nacional. O referido parecer traça a trajetória histórica das leis educacionais que possibilitaram as mudanças na LDB lei 5.692/71. Vemos que as reformas de propostas traçadas por Francisco Campos e de Gustavo Capanema, propunham exames preparatórios de exigência mais orgânica do que metódica, pois eles destacavam que a crescente procura pelas certificações dar-se-ia devido a uma exigência do mercado de trabalho.

O supletivo, como forma de certificação via exame, substituiu os antes denominados Exames de Madureza. Estes tinham por objetivo “[...] apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas, como a madureza global dos alunos.” (BRASIL, 1972, p. 226). Os exames de madureza com o passar do tempo passaram por

representar uma forma de fugir à escola regular. O conselheiro Valnir Chagas (1972) afirma neste parecer que a rigurosidade do sistema de seriação dificultava o acesso a outros níveis de ensino de modo gradual, o que evidenciava o problema da reprovação. Neste sentido, era necessário possibilitar aos adultos outras formas de alcançar a certificação exigida.

A adoção deste modelo educacional tinha como objetivo atender os jovens e os adultos em situação de defasagem escolar. Ele provocou profunda transformação no período. Segundo Haddad; Di Pierro (1994), o Estado que se consolidou durante e após a Ditadura do Estado Novo de Vargas, no contexto pós 1945, se organizou sob a perspectiva populista. O populismo consistia numa estratégia política de cunho imperialista, que visava alcançar os objetivos do modelo capitalista que expressava a ideologia de atendimento às necessidades do povo, como forma de manter a relação entre os grupos hegemônicos e os grupos subalternos.

A partir da década de 1960, após as campanhas de alfabetização com os projetos educacionais desenvolvidos pela mobilização popular, surgem às ações dos Movimentos de Base, seguimentos surgidos a partir do MEB (Movimento de Educação de Base criado pela igreja católica em 1961), caracterizados pela intensa atuação da sociedade, na liderança sindical, na mobilização dos trabalhadores rurais e na efervescência política da juventude estudantil que pode ser exemplificada através do teatro de rua, da música popular, dos cordéis, festivais de filmes, jornais populares, artes plásticas, discos e cursos diversos destacando-se também as ações de alfabetizações (FAVERO, 2006) - houve sensíveis mudanças, tanto quantitativas quanto qualitativas, no eleitorado brasileiro.

Segundo Paiva (2003), o eleitor brasileiro não era mais o mesmo, pois os projetos educacionais desenvolvidos nas décadas de 1940 a 1960 possibilitou o crescimento considerável no número de votantes, estes, além de crescerem em número, demonstravam maior resistência à manipulação imperialista, ocasionando mudanças nos resultados das eleições. Cabe ressaltar que esses eleitores não se encontravam libertos do controle, mas cada vez mais era difícil de controlar esse quantitativo.

A mudança causada pelo deslocamento no quantitativo da população, que passou a se escolarizar, provocou transformações por parte dos candidatos ao apresentar suas propostas, visando convencer aos operários, associações, camponeses e não só atender aos interesses das elites agrárias. Governos populistas como Getúlio Vargas, Juscelino Kubitscheck, Jânio Quadros e João Goulart utilizam-se das campanhas educacionais para manter a imagem da igualdade de oportunidades a todos, como uma forma de exercer o controle dos movimentos sociais.

Nessa conjuntura, o Estado que se organizou, embora aparentasse apoiar os interesses populares, mantinha-se comprometido com os setores dominantes. Tal modelo buscava uma estratégia que equilibrar ambas as partes, utilizando o slogan - *um Estado para todos*. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 4)

A reprodução era promovida através do treinamento do pessoal envolvido no Programa. Portanto, é necessário destacar que este processo permitia manter intacta a ideologia e mística da organização, com a transformação do movimento em agente de segurança interna do regime (PAIVA, 2003). Essa posição perdurou por vinte e quatro anos, basicamente, sofreu com as críticas da sociedade, mas era defendido pelo governo militar como necessária à redemocratização do país.

Porém, com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, antigos e novos movimentos sociais ressurgem, o que possibilitou a sociedade civil o retorno da voz, clamada através movimentos sociais e estes foram fortalecidos pela promulgação da Constituição de 1988. Mas, ao observarmos a EJA nessa conjuntura histórica, vemos que a mesma sofreu com as contradições de entendimento das especificidades modalidade. O que dificultou a sua afirmação no plano político constitucional como um direito da população adulta à educação básica. Desta forma, cresce a luta pelo direito, na busca de políticas concretas para a educação, onde os movimentos sociais desempenhado papel fundamental para construir a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Como marco de luta, situamos Conferência de Hamburgo que ocorreu em 1977, na qual a UNESCO recomendou a necessidade de se investir na EJA. Na V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), discutiu-se e ratificou-se a necessidade de reconhecer o papel indispensável do professor bem formado, através da garantia da formação que contemplasse a diversidade de experiências, reafirmando assim a responsabilidade do Estado diante da Educação. Isso foi um passo importante dado na busca do fortalecimento da sociedade civil e da cidadania ao integrar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, reconhece a EJA e o processo permanente de aprendizagem do adulto.

Porém, apesar de todas as tentativas de controle, por parte do Estado, a crescente demanda por direitos que alimentou as lutas sociais e conseqüentemente os movimentos sociais possibilitou a criação de metodologias fundamentais na concepção de educação de jovens e adultos que temos hoje, bem como, alimentou a formação docente com inúmeras possibilidades, destacando-se entre essas possibilidades os Movimentos Sociais e a sua influência na formação do professor da EJA.

Essa influencia foi sentida, principalmente, no processo de politização inerente ao ato educativo encontrados nesses movimentos, pois, ao recusar o pensamento fatalista neoliberal, possibilitou uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a ética, onde a referência central era a busca pela democracia das atividades educativas, sendo esta a condição fundamental para uma política da EJA, que permitisse a interlocução entre o saber popular e o conhecimento científico, através da dialogicidade.

Nesse sentido, para entender melhor as contribuições dos movimentos sociais para a formação do docente em EJA no próximo subcapítulo discutimos a influência da educação popular na luta pelo direito à educação, onde a figura de Freire outorgar-se um dos principais referenciais na construção desse processo, apresentando os fundamentos do pensamento do autor visando fundamentar as práticas educativas da educação para jovens e adultos.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E O PROFESSOR DA EJA

Para traçarmos um entendimento de como os movimentos sociais influenciaram a educação e conseqüentemente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se necessário apontar para a compreensão desse debate; para tanto é inevitável o entendimento do que seja efetivamente um movimento social, isto é, o que caracteriza um movimento social. Para Abers e Bulow (2011, p.53) “Os movimentos sociais têm sido compreendidos como uma forma de ação coletiva sustentada, a partir da qual atores que compartilham identidades ou solidariedades, enfrentam estruturas sociais ou práticas culturais dominantes”.

A partir desta definição, é possível definir o movimento social como uma manifestação coletiva que busca interferir em uma dada ordem social. É neste contexto de mudança, de uma ordem que explora e excluem sujeitos, que se insere nas lutas que procuraram empoderar sujeitos dos seus direitos fundamentais, educação, saúde, alimentação e moradia.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais marcaram significativamente a formação docente, ao possibilitar a partir da pluralidade das temáticas, trazer o papel social da educação para o centro do debate da cidadania. As lutas ofertadas por eles desempenharam um papel educativo, na medida em que se debatiam as temáticas, e estes passaram a ser condição essencial para que as reivindicações em questão fossem difundidas no seio da comunidade (GOHN, 1999).

As marchas clamaram pela vida através da articulação dos diferentes setores da sociedade que o integram. A transversalidade destes contribuiu para a transformação social,

pois havia uma luta pelo reconhecimento do direito à cidadania plena, e esta peleja teve e tem um caráter eminentemente educativo. Dessa forma, novas relações de ensino e de pesquisa precisavam ser estabelecidas para que o professor estivesse apto a enfrentar este desafio, de educar para a cidadania.

Para a compreensão da especificidade dessas reivindicações dos Movimentos Sociais, é necessário entender a educação defendida e construída por esses sujeitos, que buscavam uma educação que rompesse com os modelos tradicionais e que trouxesse para o centro do debate educativo os processos de valorização cultural e de construção da identidade política dos indivíduos. Assim, o professor passaria a ser o mediador, a ponte, entre os saberes que são oriundos da experiência sociocultural do aluno com os saberes que são sistematizados socialmente, valorizando os conhecimentos trazidos para obter como consequência a motivação para a aquisição dos conhecimentos institucionais.

Dessa maneira, o elemento de interseção, entre os conhecimentos, estaria na centralidade da luta pela cidadania e passaria a ser associada à noção de direitos, constituindo-se assim a EJA, pois só se constrói a mesma como um processo interno, engolfando-se na prática social. Para Almeida (2009), os movimentos sociais são ações coletivas que sinalizam as possibilidades de mudança na estrutura macrossocial, interferindo nas rotinas do cotidiano, engendrando novas formas de relações sociais.

Ratificando as ideias de Almeida (2009), Gohn (1992) analisa o caráter educativo dos movimentos sociais, estabelece assim três dimensões onde o mesmo ocorre. Segundo este autor, primeiro, tudo acontece na organização política, onde a consciência é adquirida, progressivamente, através dos conhecimentos sobre quais são os direitos e deveres dos indivíduos. A construção da cidadania dar-se-á quando entendemos estes interesses opostos e o utilizamos como ferramenta de libertação.

Depois, ao participar da cultura política, há o exercício da prática dos direitos e dos deveres, assim se acumula a experiência, para reelaborar estratégias de resistência através da identificação com os processos de ocultamento das diferenças sociais, e com os distintos interesses das classes presentes. Este caminho implica num processo pedagógico, onde se aprende instrumentos de resistência, posto que nesta jornada não haja hábitos, rotinas ou procedimentos, o que se utiliza são princípios norteadores assimilados por todo o grupo; constrói-se a metodologia de acordo a ação da conjuntura (GOHN, 1992).

Por último, ocorre o fato espacial temporal, que demonstra ao indivíduo que ao participar de um movimento social, ele conhece e reconhece as condições de vida da parcela da população envolvida no mesmo, seu passado e presente. A identificação possibilita

apropriação do espaço gerado pelas classes nas lutas sociais, propicia a articulação entre o saber popular e o científico. A consciência destas diferenças contribui para o aprendizado e consequente retomada da cidadania, resgatando o que Gramsci (1991) denomina consciência contra a hegemonia popular. Nessa perspectiva:

Os próprios movimentos sociais (são vistos) como a expressão contraditória das relações econômicas, políticas e culturais que os engendram. Numa formulação emprestada a Gramsci, os movimentos sociais aparecem como ‘blocos históricos’, como síntese dialética de elementos objetivos e subjetivos, de conteúdo e forma (GRZYBOWSKI, 1990, p. 13-14).

Tomando como base as reflexões de Grzybowski (1990) e de Gohn (1999) vemos a importância do empoderamento individual e social, através da conquista da capacidade de participar, ativamente, das mudanças, para tanto, o entendimento de quem se é, socialmente e culturalmente, torna-se fundamental. Pois, ao compreender o papel social estabelecemos estratégias de mudança e enfrentamento dos poderes antagônicos aos da inclusão, ao enfrentar nos libertamos. A libertação pela consciência seria a máxima educativa, e o entendimento das forças antagônicas das relações estabelecidas entre opressor e oprimido a metodologia que possibilitaria a construção do conhecimento.

Vemos nestas premissas a pedagogia difundida por Freire, que em 1960, preconizava a conscientização com fim educativo, a educação popular, por ele defendida, entendia que o centro do fazer pedagógico acontecia nos círculos de cultura. Os Movimentos Sociais ocorrem justamente nesse entrecruzamento com a educação popular, ao apropriar-se de seus métodos e de suas estratégias para mobilizar os segmentos que defendiam as causas populares. Dessa forma, com o declínio da educação popular, devido ao Golpe Militar no ano de 1964, ocorreu a ascensão dos Movimentos Sociais a partir da década de 1970, passavam a inserir nas lutas o caráter educativo da educação popular e mobilizar os militantes das suas causas.

Ao analisar o processo de declínio da educação popular e consequentemente a ascensão dos movimentos sociais, Gohn (1999) demarca a educação popular por duas grandes fases, estabelecida nas práticas históricas que marcaram estilos e concepções de programa de educação popular. Segundo a autora, a fase primitiva se caracteriza por conceitos constituídos a partir das ideias de Freire enquanto que a fase atual é basicamente estruturada com a adaptação destas mesmas ideias. Destaca ainda que os métodos da educação popular encontram-se presentes nos movimentos sociais e populares dos anos 80 enfatizando que essa ação denota formas renovadas de educação popular.

Dessa forma, o objetivo da ação pedagógica dos movimentos sociais, que foi aprendida com a educação popular, seria o do resgate da cidadania. Muitos autores escreveram a esse respeito, tais como Haddad e Di Pierro (1994) e Caldart (1997), todos destacaram o papel da educação não formal na construção do conhecimento. Nesse processo, o professor social educa e é educado, através do desenvolvimento de uma “[...] ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas” (GOHN, 1999, p.54).

Assim, cabe ao professor popular avançar na direção da criticidade, através da análise do estado atual, da cultura do povo, para constituir e reformular os projetos populares que garantem o direito, considerando o constante debate destes, o que permitiria uma constante atualização social. É por isso que Gohn (1999), ainda, chama a atenção para o fato de que vários projetos de educação popular embasaram-se nesses princípios, pois ao perder a sua força inicial denominada fase primitiva, continua a alimentar-se na fase atual, sem manter a transformação como uma condição. Bezerra Neto (1999, p.7) ratifica as ideias de Gohn ao afirmar que:

[...] o caráter educativo dos movimentos sociais tem um duplo aspecto, pois se refere tanto à educação daqueles que compõem sua base, sua militância e suas diferentes instâncias orgânicas quanto à dos diferentes atores sociais que se relacionam com o movimento e a sociedade como um todo. Numa relação recíproca com a sociedade, o movimento educa e é educado.

Nessas condições, percebemos que a transição entre educação popular e os movimentos sociais, deu-se quando o segundo assume seu caráter político e o primeiro abre mão de seu caráter educativo de alfabetizar e de escolarizar, ficando entrecortado pelas lutas pelo direito à educação. Portanto, a consciência política não se dará necessariamente pela aquisição dos rudimentos da leitura e escrita, mas, também, pela retomada do papel social do indivíduo na coletividade. Foi por isso que, “[...] ao lado deste cenário proliferam-se programas oficiais de educação formal dada de modo informal” (GOHN, 1999, p.53). Houve assim o declínio dos projetos oficiais, como: o MOBREAL, MINERVA e o SACI, eles fracassaram ao ceder lugar para novos programas de desenvolvimento comunitários que buscavam e lutavam pelas questões do direito social.

É possível evidenciar que as práticas educativas oriundas das concepções da educação popular foram de caráter progressista, nela era fundamental para formação a educação auto-construída, pois respeitava e alimentava-se de diferentes formas e fontes de saber, e este alimento era o instrumento poderoso da autoeducação. Desse modo, a aprendizagem gerada a

partir dessas fontes, deu-se através de práticas que questionavam as ações burocráticas do poder e valorizavam as diferentes culturas e saberes emanados do povo. Essa proposta mudou o foco da relação de saber, pois a prática do professor passa de um estado vertical, para um estado de horizontalidade em relação ao educando, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa relação dialética e dialógica (FREIRE, 1977).

Assim, a concepção da educação popular possibilitou a construção de novas metodologias para aquisição de saberes e não mais um único saber. O que os distingue é o caminho e o resultado, no primeiro caso a relação entre os sujeitos envolvidos no processo deve ser de respeito e no segundo caso teríamos um processo de libertação da consciência. Ao mobiliza-se pelo direito a educação, os movimentos sociais apropriam-se das metodologias da educação popular, contribuindo paralelamente com esta luta e ajudando na constituição de uma EJA enquanto modalidade.

A emergência desta pauta se dá pela garantia do direito a educação, em qualquer idade, aprender ao longo da vida. De modo que vários movimentos influenciaram o cenário nacional no sentido de organizar e colocar em prática os conteúdos para a EJA como veremos a seguir no próximo subcapítulo, onde buscamos discorrer sobre algum marco deste processo.

2.4 CONSTRUÇÃO DA EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO

Foi nesse cenário de batalhas e contradições descrito anteriormente, que o atendimento para a educação de jovens e adultos travou suas lutas, buscando afirmar-se, sofreu variações nas suas concepções ao longo do tempo. Estas pelejas demonstraram que essa modalidade de ensino está estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país (PAIVA, 2003). Assim, a EJA gestou-se nesse cenário de lutas e afirmações, onde os últimos 53 anos foram os mais importantes para a modalidade, que passou por diversas mudanças, seja no âmbito da concepção do saber produzido, ou das práticas utilizadas para a aquisição do mesmo.

Dessas pugnas político ideológicas, destacamos as importantes conquistas na legislação desse período, as mesmas foram conseguidas sobre a pressão de movimentos sociais, na luta pela cidadania, e na corrente da pressão dos organismos internacionais. Porém, o maior destaque cabe ao financiamento destinado à EJA, como uma grande conquista. Pois, ele afirmou definitivamente a educação de jovens e adultos, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, ao liberar de verbas através da promulgação da lei 11.494/2007 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação - FUNDEB- em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Obter financiamento foi uma grande conquista, demandada por mais uma década (1996-2007) por setores organizados da sociedade civil e pelos movimentos sociais defensores da ampliação efetiva do direito constitucional de educação para todos. Em seguida, veio o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB que foi celebrado principalmente pelos setores educacionais e principalmente entre os movimentos sociais e ações coletivas defensoras da modalidade, que a muito lutavam pelos direitos negados. Mas, mesmo passando a fazer parte da educação obrigatória a partir da Constituição de 1934, pelo estabelecimento no Plano Nacional de Educação – PNE que reconhece a sua existência a mesma não lhe creditava o necessário para o seu desenvolvimento.

A educação passou a ser um dever do estado, o que permitiu ampliar esse dever para os jovens e adultos. Mas só a partir de 1940 é que a educação de jovens e adultos, realmente consegue financiamento com a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), mas a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação - INEP fez surgir inúmeras pesquisas na área o que possibilitou o lançamento de obras destinadas a EJA.

Para Gohn (1999), a FNEP amparada pelas pesquisas do INEP permitiu o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Entre outros Programas já citados e que sucederam ao longo da história da EJA, os mesmos, possibilitaram que a educação de jovens e adultos fosse pensada, ao longo dos anos, firmando-se como uma questão nacional. Isto gerou inúmeros estudos e obras sobre a temática, ao trazer visibilidade à causa, isto possibilitou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos internacionais pressionassem e contribuíssem ainda mais com essa afirmação, justamente ao estimular a criação dos diversos programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Paiva (1983) sinalizou que o diagnóstico em torno da educação de jovens e adultos, enquanto um fenômeno global contribuiu significativamente para que a mesma se afirmasse como uma modalidade de ensino no Brasil. Porém, apesar dos avanços, a mesma ainda é vista como um subsistema educativo, em relação às demais modalidades da educação; isto se deve a vários fatores já explicitados anteriormente, porém ressaltamos:

- sua perspectiva histórica, fruto do descaso social com os menos favorecidos e que não tiveram acesso à educação, onde o estigma era e é signo do analfabetismo;

- sua função social que é incluir os que não tiveram acesso a escolarização;
- seu papel no desenvolvimento local ao possibilitar mudanças sociais e econômicas aos indivíduos que a partir da tomada de consciência do seu papel social, lutam por seus direitos.

A partir dessas premissas entendemos que a EJA é um fenômeno sócioeducativo que merece ser estudado e explicado, pois envolve a relação de sujeitos com o mundo no mundo, pois as práticas educativas não se dão isoladas das relações sociais e culturais que caracterizam uma sociedade, pois é por meio das interações que ocorre o fenômeno educativo e nele é que reconhecemos às prescrições, as recomendações, as normas, os valores, que auxiliam no entendimento deste.

É nesse sentido que Cury (2000, p. 6) chama a nossa atenção para a necessidade da: “[...] reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”.

Portanto, a luta pela igualdade de acesso à educação para jovens e adultos gestou políticas públicas que nasceram de tensões internas e externas, gerando segundo dados do Censo Escolar 2013, o recuo do analfabetismo no país, em todas as regiões do Brasil e em todas as faixas etárias. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais. Se a comparação for estendida para os últimos 10 anos, verificamos o avanço ainda mais significativo: a taxa diminuiu de 11,5% em 2004 para 8,3% em 2013.

A modalidade da EJA possui uma natureza complexa e controversa, pois os processos micro políticos influenciam seus avanços ou estagnação, onde a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local fundamental para seu caminhar (MAINARDES, 2006). O autor destaca ainda a necessidade destes se articularem com os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Logo, cabe aos professores e demais profissionais da educação assumirem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Contudo cabe a este adotar uma prática educativa baseada no respeito, tendo a consciência de que ensinar não é uma mera transmissão de conhecimento, mas sim, um ato dinâmico que exige consciência de quem somos numa constante busca pelos processos indeníveis do professor, numa constante reflexão da função social da EJA para que a mesma se insira no mundo contemporâneo.

Nesse processo de destaque dado por Mainardes (2006), a ação política do professor é fundamental no saber docente, pois toda prática docente estaria impregnada de identidade política, pois elas são transformadoras ou conservadoras, não existindo, portanto uma prática apolítica. A prática docente encontra-se inserida, e mais do que inserida, comprometida, com a realidade vivida no presente.

De acordo com a Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, que necessita usufruir de uma especificidade própria, essa premissa pressupõe que o tratamento dado à modalidade deveria atender as demandas específicas das mesmas.

Para discutirmos os princípios legais dessa modalidade de ensino lançamos mão do Parecer do CEB nº 11/2000, (Brasil, 2000) que teve como relator Carlos Jamil Cury. Este Parecer nasceu da pressão política exercida pelos professores, que impregnados da identidade política destacada por Mainardes (2006), quando exerceram pressão sobre a CEB e conseguiram que, colegiadamente, a matéria passa-se a ser discutida, já que a Lei 9.394/96 e os Pareceres: CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e CEB nº 15, de 1º de junho de 1998, após a homologação do Ministério da Educação, resultaram também nas respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6.

Como resultado das pressões exercidas, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação passou a ouvir a comunidade educacional brasileira, em audiências públicas realizadas em 29 de fevereiro de 2000, em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e, em 4 de abril de 2000 em Brasília. Nesses encontros reuniram-se representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes atualmente no Brasil.

O relator do Parecer, Carlos J. Cury, inicia o texto com considerações sobre a aprovação do Parecer CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB n. 15 de 1 de junho de 1998 que geraram as respectivas Resoluções CEB n. 2 de 15/04 e CEB n. 3 de 23/06, ambas de 1998, que tratam respectivamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste documento Cury (BRASIL, 2000a) relata as dúvidas das diferentes instituições acerca da nomenclatura sobre ensino supletivo ou educação de jovens e adultos. Salienta que não é uma mudança de nome, mas sim de concepção e ampliação do conceito que passaria agora por vários processos de formação.

Ao estabelecer os fundamentos e funções da EJA, o relator aponta para a existência, de um país que, possui uma dualidade:

Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (CURY, 2000a, p. 4)

No Parecer, a EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida, agora ela tem três funções básicas: a de reparação ao restaurar um direito negado; a de equalização para garantir igualdade de acesso e permanência e por fim a qualificação que corresponde a necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas e têm estreita relação com a educação ao longo da vida, conceito este já argumentado, e que foi uma proposta no relatório organizado por Delors (2003), intitulado de: Educação - um tesouro a descobrir.

O Parecer traz explícito em sua redação à necessidade de aproveitamento dos saberes nascidos dos fazeres, argumentando que “acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola” (BRASIL, 2000b, p. 35). Mas ao tecer esta afirmativa o mesmo confirma o caráter supletivo da EJA, reafirmando as suas três funções básicas.

Outras temáticas importantes são tratadas, como a articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos, a partir do Decreto CEB n.2.208/97, que permite aos alunos da EJA cursar ensino médio e a educação profissional concomitantemente. Discute-se também a educação de jovens e de adultos junto aos assentamentos, em uma ação conjunta com os Ministérios do Desenvolvimento Agrário e o do Trabalho e Emprego.

Essa ação conjunta se justificaria de acordo o Parecer para possibilitar ao aluno da EJA “[...] descobrir novos campos de atuação como realização em si” (BRASIL, 2000b, p. 11). Ou seja, qualificar e requalificar a partir da descoberta de vocações pessoais que possibilitariam um novo caminho de descobertas e conquistas.

O relator do parecer do CEB 11/2000 apresenta inúmeras razões para o investimento na formação continuada dos docentes para atuarem nesta modalidade, reiterando a “[...] exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação” (Brasil, 2000b, p. 56), desta que a adequação visa o acesso e a permanência dos alunos e que deve dar-se a partir de práticas contextualizada, interdisciplinar e multidisciplinar entre seus componentes.

Ele ratifica ainda a importância da formação dos professores da EJA para apropriar-se das TIC (tecnologias da informação e comunicação), já que esta foi amplamente utilizada nas

experiências educativas da modalidade, do cinematógrafo a TV e agora o computador, o professor precisa deter as estratégias necessárias a lidar com esses meios.

Finalmente, destaca que “[...] a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000b, p. 58). Portanto, cabe aos sistemas de ensino cumprir a sua função e ofertar ao professor da EJA a formação a ele negada ou suprimida, para que possa atender as funções que a LEI preconiza e o mesmo ter seu direito garantido.

Por conseguinte, concluímos esse segundo capítulo com a compreensão de que as lutas pela afirmação da educação de jovens e adultos no cenário das políticas públicas estão longe do fim. A educação como direito e como dever do estado tem sido relegada ao plano das segundas prioridades, porém não será possível atender a proposição inicial de crescimento da nação pela educação, pensada em 1934, se esta política for efetivada somente por programas passageiros, que buscavam o combate do analfabetismo, a partir de uma visão onde a EJA é uma ‘doença social’. Este paradigma só poderá ser desconstruído a partir da mudança de foco, pois a doença não é o analfabetismo, mas a exclusão causada pela falta de acesso à educação. O doente não é o aluno da EJA, mas o Estado que não possibilitou o acesso e permanência à educação.

Enquanto as desigualdades perdurarem, teremos um bolsão social que não se extinguirá pela morte dos excluídos, pois este é um ciclo que se alimenta. Cabe aos professores da EJA continuar com as pelepas diárias pelo reconhecimento, entendimento e acima de tudo educação de qualidade para que, os sujeitos da EJA, não sejam excluídos duplamente, ou sucessivamente. A história aponta os caminhos trilhados, para que a partir deles possamos construir uma nova história, para não repetir os mesmos erros.

E, assim anunciamos o capítulo seguinte que faz uma reflexão em torno da formação do professor da EJA, os princípios e as concepções de saber que podem contribuir para nortear a organização curricular dos cursos de formação de professores para educação básica. Já que pensar a relação do saber docente com a prática é uma solicitação expressa pela presente pesquisa.

3 DOCÊNCIA E A RELAÇÃO COM O SABER

A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores, mais o fator mais importante é o relativo à competência dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade. Por isso, nos últimos anos debates sobre a importância da formação do professor esteve em voga, onde a discussão girava em torno de como esse saber é construído. Já que a valorização deste profissional está diretamente relacionada à formação adequada, esta é um direito profissional do magistério, inscrito na Constituição Federal (art. 206, V) e na LDB 9394/96 (art. 3º, VII). Trata-se, portanto de uma condição da cidadania profissional a formação. E, por consequência, cabe ao Poder Público assegurá-la.

Por conseguinte, a formação do profissional do magistério para atuar nas classes da EJA deve proporcionar o comprometido com a construção de uma sociedade moderna, democrática e participativa. Gadotti (2014) defende que a política de formação do docente da EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação popular. Para tanto, o educador deverá dominar esses princípios da mesma, entre outros, destacamos: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo, o respeito à diversidade, à cultura popular, o conhecimento crítico e a perspectiva emancipatória da Educação. E isso só ocorrerá, salienta, através da formação continuada que proporcione o debate destes saberes.

Gadotti (2003) destaca a importância dos docentes valorizarem a cultural dos alunos da EJA; este seria um saber fundamental na docência de jovens e adultos. Mas muitas vezes este saber não é respeitado, ou é visto como o responsável pelo atraso do aluno. Charlot (2000) observou nas suas pesquisas, que o fracasso escolar, era identificado pelos docentes como fruto do capital cultural do aluno ou da família, ou seja, o contexto em que o aluno estava inserido é que não favorecia a aprendizagem. Porém o autor questionava este determinismo, diferindo do que Bourdieu (1999) afirma, que o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista é que seriam responsáveis pelo capital cultural.

Logo, Bourdieu (1999) argumenta que essas instituições seriam a família e a escola; seriam elas responsáveis pelas nossas competências culturais ou gostos culturais. De um lado, chamou a atenção para o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância, no seio da família, e prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o completa (aprendizado mais comum entre as elites). De outro, destacou os aprendizados

tardio, metódico e acelerado, adquiridos nas instituições de ensino, fora do ambiente familiar, em tese um conhecimento aberto para todos. Contrapondo, Charlot (2000) afirma que o fracasso escolar não tem ligação direta com o capital cultural da família, isso o levou a questionar o gosto cultural e a pesquisar o conceito de relação com o saber, como forma de indagar os mecanismos da aprendizagem ofertados pelas escolas.

O autor afirma que, quando um aluno encontra dificuldades na escola, normalmente se levanta a questão das supostas carências cultural dos alunos e de suas famílias. Refutando essa prática, ele identificou que isso não é verdade, depende mais do estilo pedagógico do professor, uma vez que consideram que as carências culturais não são determinantes no desenvolvimento dos sujeitos, as escolhas pedagógicas podem influenciar, pois o capital cultural é um aliado à aprendizagem, quando bem explorado, e não um entrave para a mesma.

Portanto, a relação com o saber, estaria diretamente ligada com o tipo de intervenção que o professor proporciona, mas também da relação que o docente tem com o mundo que o circunda, de como ele lida com o outro e consigo em um processo constante interpelação do seu próprio saber. Pois, se o professor entende de forma preconceituosa ou desprestigia a cultura que o circunda, não há como fazer uso da mesma como instrumento para acessar diversos e distintos saberes que a educação – não formal proporciona. Tomando como base as reflexões de Charlot (2000, p. 45), podemos definir o saber como:

[...] conjunto das relações que o sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. Relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o sujeito experimenta três tipos de relação com o saber. São elas: relação epistêmica, relação de identidade e relação social. Para o autor, essas interações podem ser entendidas em separadamente, mas, quando falamos das experiências que o sujeito vivencia, não é possível, já que todo sujeito é um ser social e singular, único nas vivências. Porém a relação com saber depende da ligação entre as três dimensões, pois são elas que constituem o sujeito na sua totalidade.

Destarte, o saber analisado só faria sentido se estivesse relacionado a referencia histórica do sujeito e as suas expectativas, seu modo de vida e a forma como lida com o mundo, pois a sua autoimagem será a referência. Pois, a relação com o saber sempre supõe estar em relação com o outro fisicamente em seu mundo, mas também de forma virtual, pois cada um carrega dentro de si o outro como interlocutor.

Contudo, o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes estes, desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes, não tem sido fácil identifica-los e validá-los. Pois, estes saberes muitas vezes são negados, e sem o devido reconhecimento de que o docente também tem historia, e é um ser social, ontológico, impregnado de vivencias que não podem ser desprezadas não será possível o entendimento e utilização destes saberes.

Nessa perspectiva, a formação profissional do professor, ao não ser viabilizada, impossibilitaria a retomada constante dos saberes imperecíveis à docência da EJA, pois os mesmos só se constituem em uma relação direta com o meio, com o outro, com a prática. Só assim há o questionamento e a mudança. Estes debates, proposto por Charlot (2000) e Gadotti (2003), trazem a tona a importância do aperfeiçoamento docente, a atualização e a valorização dos professores, transformando-se em pauta de constantes reivindicações pela classe, pois as leis da educação não a contemplavam nem distinguem sua importância. Porém, sucedeu um avanço significativo nos últimos anos, conforme prevê a LDB 9394/96, no artigo 61, visando atender as diversas modalidades:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 1996).

A partir de então, o professor passou a ser responsável por práticas que favorecem a interação com o aluno e a sua comunidade. A LDB 9394/96 salienta ainda que se deve levar em conta os diferentes níveis e modalidades de ensino para que ocorra a adequação das características de cada fase do desenvolvimento dos educandos. Tornando política pública à formação em serviço dos professores, em todas as modalidades de ensino, onde é fundamental que esta formação, cumpra o que estabelece a lei, fundamentos científicos e sociais. Visto ser preponderante a necessidade da referencia sócio – histórica na construção de práticas que respeitem e valorizem os saberes dos envolvidos no processo da produção do conhecimento.

Assim posto, no próximo subcapítulo, discutiremos sobre a formação docente para a EJA levando em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA e os saberes necessários para a atuação nessa modalidade.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A LDB nº 9394/1996 possibilitou a discussão e o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos, o que foi apresentado na proposta em forma de Lei da valorização para os profissionais que nela atuavam, ao estender o direito a formação para todas as modalidades de ensino. Este reconhecimento amplia-se quando o PNE, estabelece como objetivo prioritário garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. É também reconhecido pela UNESCO, ao estabelecer que a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é portanto, causa e consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (DELORS, 2003).

Os documentos acima citados lançam luz sobre a formação de professores para atuar no campo da Educação de Jovens e Adultos. A organização curricular deve apresentar características fundamentais, onde a multiculturalidade é uma delas. Gadotti e Romão (2000) analisam que a educação de jovens e adultos deve possibilitar a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o professor deve conhecer bem, o próprio meio, e do educando. Pois somente ao conhecer e reconhecer a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

De acordo com este indicativo, o professor da EJA necessitaria do que Tardif (2003, p.54) estabelece como um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O autor traz ainda quatro momentos básicos na formação do professor. O primeiro seria o responsável pela sistematização dos saberes provenientes das teorias, porém não o único, pois os professores como sujeitos do seu fazer são também responsáveis por esta construção, já que as práticas cotidianas devem ser o aporte da reflexão para viabilizar a mudança, cabem às instituições de formação viabilizar o debate em torno dos demais saberes, através da pesquisa criteriosa e ética no espaço de atuação.

Desse modo, vemos que a ideia de múltiplos saberes é discutida por diferentes autores. Vimos que Tardif (2003) debate o saber profissional, aquele oriundo de vários saberes, a ideia de multiplicidade de saberes, também, é ratificada por Gadotti (2003), que entende que o

professor da EJA deve possuir múltiplos conhecimentos. Ainda, conforme Tardif (2003), para que o professor construa o saber profissional ele deve ativar varias fontes de conhecimento, portanto só existe saber profissional na mutiplidade, já que um saber isolado, para o autor é um mero conhecimento de fenômeno. O saber isolado não constituiria uma saber profissional pois este alimenta-se da multiplicidade de fenômenos que conjuntamente formam o saber profissional.

Porém, como construir ou ativar este saber. Gauthier (2006) discute o conceito de reservatório no qual o professor abastecer-se-ia visando responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Os saberes que fazem parte do reservatório são descrito pelo autor como:

Saberes disciplinares, aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Os docentes não estão envolvidos diretamente com estes saberes, mas procuram neles respostas para sua atuação.

Saberes curriculares, que são conhecimentos a respeito dos programas escolares. Apesar de não serem elaborados pelos professores, mas sim por instituições e técnicos. São divulgados em livros, diretrizes etc. Reside nesse aspecto a necessidade dos professores terem um conhecimento mínimo a respeito dos programas de ensino, para que possam reconstruí-los.

Saberes das Ciências da Educação, que representam um conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, como funciona, como se organiza, bem como é a docência. Este saber é adquirido durante a atuação profissional, ao longo da formação em serviço, o diferenciando, de outro profissional.

Saberes da tradição pedagógica, que constitui a representação do ideal de escola, ou como a escola deve ser construída pelos professores, mesmo antes de entrarem na profissão, esta relacionada às suas marcas de escolarização e experiências educativas vivenciadas. Finalmente, **os saberes experienciais**, que são aqueles desenvolvidos e construídos de forma individual em um processo de exercício profissional. (GAUTHIER, 2006).

Tomando como base ainda as reflexões de Gauthier (2006) e de Tardif (2003), é possível identificar que a formação dos professores e em especial o da EJA, constitui a sua identidade profissional. Porém cabe destacar que é fundamental, portanto, o contato dos docentes da EJA, com os saberes disciplinares necessários a docência desta modalidade. Deste modo, se não ocorre saberes disciplinares na sua formação, ele fundamentará suas

ações, ao recorrer aos saberes da tradição pedagógica, que apresenta limitações para a especificidade da modalidade.

Para corroborar com a ideia de identidade docente tomamos as reflexões de Brzezinski (2002), a autora destaca que a mesma pode ser individual ou coletiva. A primeira implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, já a segunda é a construção social do sujeito e processa-se no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade, conferindo a pessoa o status social. Portanto a identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

Nessa perspectiva, enfatiza que as lutas de classe desenroladas nos movimentos sociais, nas associações e sindicatos da categoria, seriam espaços de relações humanas, onde por meio das diversas negociações, a identidade profissional do professor pode forjar-se. Porém a autora destaca que o conjunto de saberes necessários à formação desta identidade sofre com a continuidade de mudanças que confunde a própria evolução do conhecimento.

A autora destaca ainda, que ao realizamos uma retrospectiva da história da educação brasileira veremos que a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária.

Cabe aqui o destaque para o fato que a educação de jovens e adultos é a que mais foi assolada, já que o voluntariado foi a tônica da atuação nesta modalidade. O ensino laico defendido pelo Estado e contestado pelos professores trouxe um desestímulo ao profissionalismo docente; no caso dos docentes da EJA essa premissa torna-se mais evidente, pois os mesmos se encontram em atuação muitas vezes no terceiro turno de trabalho.

Vemos, portanto que a formação docente na contemporaneidade deve sustentar-se no princípio que vê o professor como o profissional da educação, que possibilita a aprendizagem do aluno através de práticas significativas de ensino e aprendizagem, porém para que ele possa cumprir o seu papel profissional, deverá ter sua identidade bem defendida e definida.

Para exemplificar as ideias expostas trazemos as reflexões sobre a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos, empreendidas em São Paulo pelos professores do grupo Veredas (GADOTTI *et al.*2000). Esse grupo discute os percalços deste processo, dando destaque primeiro ao objetivo da formação, que é a melhora da qualidade da intervenção do professor, não apenas do discurso, os formadores destacam que a formação não alterou a prática dos alfabetizadores, ou seja, não implicou nenhuma mudança. Por isso, foram atrás dos equívocos que aconteceram a fim de superá-los.

O primeiro equívoco seria que a formação pode tudo, os autores destacam que esse é um posicionamento autoritário, pois desconhece a condição do sujeito, que não é um

instrumento para ser moldado e utilizado. Mas destacam ainda que sem poder tudo, pode alguma coisa, e uma destas coisas é contribuir para que a qualidade melhore.

O segundo equívoco é que achar que a formação antecede a ação, ou seja, a preparação teórica antecede a prática. Os autores chamam atenção para necessidade de espaços de discussão contínua, pois a pergunta só nasce quando o problema aparece, nenhuma formação da conta do que acontece na prática. Portanto, um espaço contínuo de reflexão ação é imprescindível, pois o processo não se esgota. Assim, uma não precede à outra nem se esgotam, deve ser, portanto contínua.

O terceiro equívoco fala da separação entre teoria e prática; os autores justificam esta prática como autoafirmação docente, na tentativa de separar os que trabalham com o pensamento dos que trabalham com as mãos. Porém, destacam que por mais que a ação seja simples não podemos executá-la desprovida de um mínimo de teoria. Isso fica mascarado com a alegação que as teorias são as apresentadas, com linguagens acadêmicas ou enviadas pelo sistema, e estão distante da realidade. Desta forma, omite-se o fato de que teoria é instrumento para conhecimento da realidade e das melhores formas de intervir nela. Ao separar teoria e prática não se alcança o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática, pois a formação é o espaço teórico e a ação o espaço prático.

O quarto equívoco é trabalhar o discurso não alinhado com a prática, pois muitos professores adotam o discurso avançado e progressista para que o educando seja visto como sujeito no processo educacional, porém na prática educativa tratam os mesmos como objetos do processo. Os autores chamam a atenção para o fato de que alguns formadores padronizam discursos da moda. É um equívoco separar teoria e prática, mas ainda mais manter um discurso que não se prática. Assim, uma formação que visa mudança de conduta, de nada adiantará trabalhar o discurso. Pelo contrário é preciso desconfiar dele.

Observando o exposto, temos a base do construto necessário para iniciarmos um pensamento sobre a formação do professor da EJA, que na sua formação inicial não é contemplado com as teorias necessárias a lidar com os desafios práticos que a profissão requer. Assim a relação teoria – prática seria uma atividade que requer uma relação dialógica, onde a escuta, e a problematização da realidade estejam presente, sendo, portanto a prática alicerçada nestes três pilares um conteúdo indispensável, pois só assim aconteceria a emancipação, pois na:

[...] educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um que

fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 2005, p. 72).

Tal situação implica em entender com profundidade a natureza da atividade docente que de uma forma ou de outra é a ação de ensinar, e pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses professores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Para que seja possível uma revisão desta prática propomos no próximo subcapítulo mergulhar no pensamento de Freire, com o intuito de constituirmos uma identidade docente alicerçada nos princípios da liberdade, autoconsciência e diálogo. Saindo do discurso, através do entendimento teórico do que estas premissas trazem para a prática do docente da educação de jovens e adultos.

3.2 CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE PARA O SABER DOCENTE

Paulo Freire fez da educação sua meta de vida. Sua vocação nasce e cresce entre as mazelas do nordeste do Brasil, com a visão dos excluídos da miséria e da pobreza a que este povo era submetido, o que permitiu que identificasse que uma das causas desta submissão era o analfabetismo que imperava na região. Ele entendia que o analfabetismo coisificava o homem, que era tratado como objeto, e na condição de objeto perdia a consciência, em uma existência anônima e excluída.

Para ele, o homem objeto anula a sua vocação ontológica, deixando de ser o sujeito da sua história. No livro *Educação como Prática da Liberdade* (2005) buscava que esse homem se tornasse sujeito de seu agir, da sua história, deixando de ser objeto. Para tanto, a educação seria o caminho, mas como caminhar, como sair do discurso e configurar uma prática libertadora era o grande desafio.

Partindo do pressuposto da educação como prática da liberdade, ele propôs a criação de um método ou estratégias, que tirasse aquele homem objeto, marionete, deste estado de inércia, através da restituição da condição humana; este seria o caminho para a prática da educação libertaria. O conhecimento, o saber, dar-se-ia por meio das relações dialéticas entre educando – realidade – educando.

Nessa perspectiva, analisa o processo de humanização que a educação proporciona, esta só ocorre através da problematização da realidade, e para que esta reflexão aconteça, o

diálogo é o caminho, onde o homem se encontraria enquanto homem. Através do diálogo o homem se reconhece, conhece o seu meio, e as relações que estabeleceu com ambos, este reconhecimento possibilita a transformação das realidades. Para conseguir a mudança necessária, na visão Freire (1977, p. 94-97), é necessária a prática do diálogo que só se consegue com:

O amor ao mundo e aos homens como um ato de criação e recriação;
 A humildade, como qualidade compatível com o diálogo;
 A fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem. Não se trata aqui de um sentimento que fica no plano divinal, mas de um fundamento que creia no poder de criar e recriar, fazer e refazer, através da ação e reflexão;
 A esperança, que se caracteriza pela espera de algo que se luta;
 A confiança, como consequência óbvia do que se acredita enquanto se luta;
 A criticidade, que percebe a realidade como conflituosa, e inserida num contexto histórico que é dinâmico.

O que Freire (1977) propôs é muito mais que um método. É uma prática de vida, é um ler a realidade de opressão com um olhar crítico, onde duas forças antagônicas, opressores – oprimidos, coabitam. Porém, os primeiros são os causadores da desumanização e transformação dos oprimidos em objetos. Para ele, a meta era a transformação social pela educação das massas, através da habilitação dos mesmos para a tomada de consciência da sua situação de objeto, oprimido, despertando neles a vontade de empreender a sua própria libertação.

Freire propôs a busca do conhecimento, ou do saber, através da conscientização. Ao introduzir este vernáculo aos termos pedagógicos ele almejava o conhecimento do problema através da problematização da realidade, isto implicada ao sujeito uma atitude transformada, consciente, ou seja, conhecer para transformar através da realidade existente para a realidade desejada.

Dessa forma, entendia que o destino do homem não está posto, pronto e acabado, mas sim, algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade o professor não pode se eximir. Ele ratificava a responsabilidade que nasce do gosto de ser gente porque, “[...] a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomou parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (FREIRE, 1996, p.59). Assim, o autor insistia tanto na problematização do futuro e recusava em aceitar a inexorabilidade, ou seja, decisão sobre o próprio destino.

Mas, qual seria o instrumento da problematização deste destino proposto por Freire? Este instrumento foi o diálogo. De acordo com o autor, o diálogo mediaria a realidade, por meio do qual o meio e o homem comungam. O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente

comunicativos. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade”. (FREIRE, 1996, p.123). Conseqüentemente, propunha a liberdade do homem, e não das coisas, e nada seria mais humano do que o diálogo, a linguagem, que aproxima e nos afasta na nossa humanidade, assim explica:

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (*Ibid*, p.123)

Porém, o diálogo só ocorreria, segundo o autor, se estivesse impregnado de componentes básicos da relação humana: a esperança, a fé, o amor, a humildade e confiança nos homens instrumentos imprescindíveis para que a consciência ocorra, o diálogo será o veículo. Assim, lembra-nos sempre que o ser humano é um ser do diálogo e da comunicação, ser esse, que cresce espiritualmente e conscientemente em uma relação dialética, entre o homem e o mundo. Esta relação se estabelece pela conscientização.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000), no Título VIII está posto que, com maior razão, 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. 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.

A formação continuada precisa, portanto, estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A citação acima vai ao encontro dos ideais de educação como um processo de conscientização, na permanente busca de ser mais. É assim que a Educação se faz, pela transformação, quando voltada diretamente para uma prática da liberdade, é necessário incluir neste processo o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente. Nesse sentido a transformação social passa

pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua.

É nesse contexto que o professor da EJA não pode e não deve ser concebido como um professor formado de forma aligeirada, um voluntário. Mas sim, um profissional que tenha consciência da importância da sua atuação como mediador da aprendizagem voltada para processo de conscientização onde os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, há a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos.

Tomando com base as reflexões de Freire, vemos a importância do sentido político, o conceito de conscientização da qual a consciência crítica coletiva é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do vir a ser, ou o ser-mais.

Em suma, para que o professor da EJA encontre sua identidade docente e conseqüentemente a profissionalização, este precisa enfrentar os discursos impostos, para vencer a crise da práxis para encontrar o diálogo reflexivo proposto pela formação continuada. Estes momentos devem ser destinados a responder aos problemas que surgem na prática e com a prática, pois sem o exercício profissional os questionamentos não acontecem e sem o exercício prático as propostas de Freire não se efetivam. Mas posto o desafio, sair do discurso.

Porém fazer esta transposição não tem sido fácil, pois se torna necessário, prioritariamente, identificar as dificuldades encontradas pelos docentes. Portanto com o intuito de discutirmos como se dá o processo de aprendizagem para a docência, utilizaremos os estudos empreendidos por Tradif (2003), Plantamura (2003), Pimenta (1999), Gauthier (2006) e Freire (1996), com o intuito de compreender a crise da práxis e repensar a formação docente, discutindo a importância dos saberes experiências para a práxis. Assim, no próximo subcapítulo propomos refletir sobre os saberes, a partir dos pressupostos dos autores ora apresentados, visando o entendimento de suas ideias onde a formação docente é o foco.

3.3 SABERES EXPERIENCIAIS COMO COMPONENTES DA PRÁTICA DOCENTE

A formação docente tem sido foco de muitos estudos, porém para efetiva construção desta, enquanto política pública de valorização profissional, ainda há muito a ser feito. Para Marli André (2002), o que se pretende na formação docente é dar voz aos professores para falarem de suas dúvidas e certezas, acerca de seu processo de formação em serviço. Mas para

que o diálogo, conscientização e transformação proposto por Freire ocorra, é necessário aprofundarmos como o saber docente é construído, principalmente o saber oriundo da prática, que nasce no chão da escola, validando-o na formação e o ressignificando para que a transformação aconteça.

Para esclarecer a objetivação dos saberes experiências utilizaremos a definição de Tardif (2003, p. 37), quando o autor enfatiza que estes são saberes tem origem na “[...] prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão;” o papel da formação sob esta ótica estaria na troca cotidiana entre os pares, ao partilharem materiais didáticos, formas de organizar a sala, etc. Assim, a colaboração entre professores torna-se condição para troca e partilha de saberes e reestruturação das experiências.

Os saberes experiências, portanto não serão adquiridos de maneira sistemática, sob esta ótica, eles ocorrem mais de modo informal, nas diversas oportunidades sócias interativas, dos quais os docentes fazem parte, tais como: as rotinas pedagógicas dos professores; reuniões de planejamento, seminários, simpósios, palestras. Nestes espaços de interação os professores não rejeitariam os seus saberes, mas sim, incorporariam outros saberes ao seu repertório, em um processo denominado pelo autor de retradução.

Retraduzir implica avaliar o que já se possuiu para ressignificar, porém essa ação e função do saber muitas vezes é uma condição que limita, pois a depender do repertório novo, necessitamos de substrato que dê lastro a esta nova construção. “Nesse sentido, a prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2003, p.53).

Desta fora, a experiência provocaria uma retomada crítica de validação pela prática cotidiana, ainda, conforme Tardif (2003, p. 54) “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas na prática e na experiência.” Vale ressaltar que para o autor, o processo auto-formação, que os saberes experienciais proporcionam, é acima de tudo, a reelaboração dos saberes iniciais, em constante confronto com sua prática vivenciada.

Assim, os saberes docentes se constroem progressivamente a partir de uma reflexão da ação sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando com novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. Portanto, não há como deixar esta categoria fora da análise ao se buscar construir uma proposta de formação que tenha como pressuposto básico os saberes experienciais.

Tomemos como exemplo as ideias de Plantamura (2003) acerca dos pilares que sustentariam a formação docente. Ele colabora com Tardif (2003), exigindo que repensemos as propostas de formação docente. Para o autor os pilares que sustentam a formação seriam quatro:

- o primeiro seria a **reflexão**; pois os sujeitos devem ser capazes de refletir sobre sua prática e sobre os múltiplos contextos nos quais a vivencia;

- o segundo é a **arte**; criar e recriar realidades a partir da imersão e convivência com o mundo de diferentes interlocutores;

-o terceiro seria a **ciência**; domínio da pedagogia enquanto estatuto científico próprio, com corpo de saberes e competências voltadas para a realidade educacional e a profissionalização do pedagogo;

-a quarta seria a **política**, pois a mesma provoca uma relação dialética entre conhecimento e ação, à luz da pedagogia crítica e da ética (PLANTAMURA, 2003).

Portanto, não haveria formação sem que estes pilares estivessem presentes, pois eles são componentes básicos para o processo formativo, e ao articularem-se como sistemas contribuiriam para uma visão mais ampla da atividade profissional. Desta forma, esse modelo emergente da formação inicial possibilita a visão de uma espiral do conhecimento, rumo ao desenvolvimento profissional do professor.

Para Nóvoa (1992) existem três AAA que sustentariam o processo de construção da identidade do professor, seriam eles: o A da **Adesão**, A da **Ação** e A da **Autoconsciência**, o autor analisa os AAA da seguinte forma:

- Adesão - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois, o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, e faz com que estes se sintam, bem ou mal, com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula;
- Autoconsciência – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Mas, para que os saberes experienciais constituam a formação também é necessário repensar a identidade docente, reconstruindo os AAA descritos por Nóvoa (1992), pois esta é forjada na caminhada cotidiana, nas marcas deixadas durante a atuação profissional. Ela faz com que os professores estejam na busca constante de sua identidade sem que a mesma seja um negativo em preto e branco do passado. De outro modo, Pimenta (1999) defende que a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também de reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. O autor afirma que muitas práticas resistem às inovações porque se preenchem de saberes válidos às necessidades da realidade. Por conseguinte, transforma-se em um porto seguro a identidade docente, visto que, inovar implicaria muitas vezes em abrir mão desta identidade cristalizada.

A identidade docente seria entendida como a fonte de significados e experiências que estariam relacionadas aos atributos culturais e sociais que marcam a vida de qualquer indivíduo e encontra-se circunscrita ao espaço e tempo histórico do ser. Assim a identidade construída pode ser pessoal ou coletiva, onde a primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade.

Pimenta (1999) elucida que as marcas metodológicas fazem parte da identidade docente, a mesma é constituída de reproduções e imagens que ficaram impregnadas no âmago do indivíduo, pois são saberes que resistem ao atual contexto e que ao se confrontarem com as teorias vigentes dão lugar às novas teorias e às novas práticas. Partindo desse pressuposto, ainda persiste a distorção entre a formação e a prática cotidiana, pois muitas propostas de formação não enfatizam a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, saberes da experiência o que impossibilitaria o confronto das marcas metodológicas e a reestruturação de novas práticas.

Assim posto, o confronto dos saberes possibilitaria a transformação. Através da experiência, eles passariam a integrar a identidade do professor, constituindo um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, pois, assim é caracterizado como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado. Segundo a autora:

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão

da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (PIMENTA, 1999, p.3)

Por conseguinte, podemos dizer que para o docente, saber – fazer ou saber – agir é necessário prever o que vai acontecer. Esta é uma habilidade fundamental em toda prática docente, essa previsão constituiria os saberes pedagógicos. Visto que, o mesmo é composto pelos saberes das ciências da educação relacionados a própria prática, formando o ciclo reflexivo citado pelo autor ao analisar as bases da formação. De modo que, o saber pedagógico construído é fonte para a docência, permitindo o desenvolvimento contínuo do professor no próprio cotidiano escolar, ele cresce através da interação.

Portanto, a prática docente é espelho desse saber, já que o cotidiano do trabalho de cada professor depende do conhecimento que ele adquire a partir dos conceitos, teorias, crenças, procedimentos, técnicas. Enfim, saber construído durante a sua trajetória histórica e social, mas que também são pedagógicos.

O saber pedagógico é aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e estes são compostos por conteúdos específicos construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. Para Tardif (2003), Pimenta (2003) e Plantamura (2003) a importância da superação da fragmentação dos diferentes saberes estaria ao se considerar a prática social como objetivo central da formação; só assim ocorreria uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Mas para superar a fragmentação na formação, o formador docente, deve antes de tudo refletir sobre três questões centrais: a identidade do profissional, a construção de competências ou mais especificamente saberes que compõem a profissão, e, por fim, como esses saberes são apreendidos. É justamente esta última premissa que procuramos analisar para a construção de uma formação contínua e articulada à prática. Visto que, a formação deve ajudar o professor a se tornar um profissional dotado das competências e saberes necessários a docência, construída a partir de sua prática, ou de experiências vividas no âmbito escolar. A seguir discutimos os repertórios de condutas que devem ser disponibilizadas na formação visando à articulação com as decisões da prática cotidiana.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA

A formação continuada, acima de tudo, deve proporcionar aprendizagens. Tomaremos aqui o modelo construtivista que entende que aprender é modificação durável de esquemas cognitivos a partir de interações com o meio. Entender a formação onde esta base seja a representação teórica implica em aceitar que o docente chega à formação com um repertório de saberes, assim considerar estes, é dar oportunidade aos docentes de manifestá-los, de testá-los, de por em questão, e, por fim, articular com a própria prática. Desta forma, a formação organizaria meios e modos de testar novos esquemas de ação.

Para que, a formação inscreva-se no percurso profissional do professor, extraindo significado de suas experiências anteriores, deve-se organizar a formação continuada, que contribua para a identificação dos projetos pessoais, e os, da escola, ou segmento, em que trabalha, bem como, permitir a manifestação das suas próprias expectativas à formação, a fim de que, o próprio formador regule a sua ação, orientando a aprendizagem em função dos anseios grupais e da própria necessidade inicial formativa.

Com o intuito de colaborar com a regulação formativa, é necessário que a mesma responda a certas exigências para favorecer a reflexão sobre a prática, para que os saberes abordados e trabalhados durante a formação contribuam de forma significativa para apoiar os docentes em realizar o processo de mudança que desejam. Assim a formação deve ajudar os mesmos a desenvolver sua capacidade de adaptação a uma variedade de situações educativas.

Portanto, Pimenta (1999), Tardif (2003), Gauthier (2006) e Freire (1996) contribuem com um repertório de saberes essenciais à prática docente e estes seriam fundamentais ao repensar a profissão e a formação. Mas para que os saberes se constituam em identidade docente – ofício de professor, segundo Nóvoa (1992) é fundamental apontar caminhos que ajudem na regulação das ações durante o processo formativo, como destaca também Macedo (2010). O processo formativo analisado por Amorim (2009) dá-se a partir das relações educativas no processo das políticas públicas. Com o construto teórico destes autores é possível uma formação docente qualificada, onde ocorra o entendimento das variadas situações didáticas. Pois, ao contemplar estas categorias de saberes é possível repensar a realidade da escola, para assim, empreender o caminho para a mudança, em uma proposta de formação que contemple os saberes descritos, em um caminho de ação- reflexão.

A pluridimensionalidade do saber docente, descrito pelos autores, ajuda a constituir o *habitus* que para Bourdieu (1999), seria a profissão docente, e este geraria as tomadas de posição e as escolhas que os educadores assumem na escola, no dia a dia da sala de aula. O

habitus é um princípio gerador e unificador de saberes, pois unifica as características de uma classe, da forma de agir e interagir com as práticas, traduzindo a ação docente a partir das experiências pessoais e sociais.

Ao deter o repertório de saberes o docente possui o capital com o qual sua profissão hospeda a sua identidade, porém muitas vezes estes saberes ultrapassam a formação inicial, ou a disciplinar. O docente em sua trajetória profissional experimentará diferentes situações em que um único saber, ou um conjunto único, não é suficiente para a resolução. Desta forma, sintetizamos os principais saberes estudados pelos autores ora aqui descrito, viabilizando assim uma visualização deste repertório.

Ensinar seria, portanto, mobilizar este repertório, e a formação continuada deve, portanto ter os mesmos como base para a construção dos mecanismos de formação que favoreçam a tomada de consciência e a transformação do *habitus*, a partir da prática reflexiva como mecanismo de interação, pois ao confrontarmos a prática favorecemos a tomada de consciência e a construção de novas possibilidades.

Amorim (2012, p.31) chama a atenção para a “[...] necessidade de se implantar um programa de avaliação docente, para detectar as dificuldades vividas pelos professores no interior das escolas, através de formação permanente, que seja aliada a um programa de valorização financeira”. Por conseguinte, a avaliação desempenharia o papel de fornecer subsídios à formação continuada que nascem nas políticas públicas necessárias à valorização docente, visto que, esta é primordial em um mundo que sofre consideráveis alterações.

A formação não deve, portanto, ser vista como uma mera atualização e assimilação de competências já esperadas. Se assim fosse, seria a transformação de profissionais da educação em reprodutores de normas de competência. Macedo, ao tratar sobre o tema, entende que:

Enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito constituído nas relações que estabelece ao longo da sua história de aprendizagens, a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançados em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possa ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. (MACEDO, 2010, p.49)

Corroborando com as ideias de Macedo (2010), Tardif (2003) e Amorim (2012) chamaram a atenção para o lugar onde se aprende a teoria, a prática e como elas se entrecruzam. Os autores comungam com a necessidade de aproximação entre os saberes técnicos e teóricos, porém destacam o fato da formação privilegiar muitas vezes o corpus

teórico, em detrimento da prática, e essa teoria, não é socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido. Para Macedo (2010) seria necessário a desconstrução dos conhecimentos nos cenários formativos, para que a experiência formadora aconteça.

Ao discutir estes cenários educativos, Amorim (2009, p.308) chama a atenção para o fato da “[...] necessidade permanente de que o novo docente seja, acima de tudo, um pesquisador, um conhecedor das diferentes situações de aprendizagem”. Mas, para que os docentes sejam pesquisadores, faz-se necessário que os formadores repensem e reformulem os cursos de formação que tem sua origem nas críticas aos pressupostos do modelo da racionalidade técnica. Este modelo defendia um perfil de educador e suas competências que se baseiam num conjunto de princípios gerais e de conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e das técnicas científicas. Dessa forma, os cursos de formação construiriam seus pressupostos com base: primeiro na apresentação das teorias e técnicas de ensino onde era apresentado saberes científicos, e na segunda fase, uma simulação da prática onde se aplicaria a teoria.

Esse modelo tem sido amplamente negado pelos docentes. Macedo (2010) faz crítica às confusões apontadas em relação ao conceito de formação docente. Para o autor, o que ocorre é uma simplificação, reducionismo e imposição dos nefastos corporativismos epistemológicos, sem importância alguma para a formação da competência cidadã, ocorre o que nomeia de hipervalorização do novo onde as formações docentes procura compreender o mundo, separando coisas que são inseparáveis, ou seja, teoria e prática. Assim, formação é a possibilidade de aprendizagem e os meios com os quais nos relacionamos com os outros e com si próprio. Aprender a aprender, a re-aprender e a desaprender implicado com a experiência e com o pensamento relacional.

Para Macedo (2010), o pensamento relacional estaria fundamentado em três princípios: autoformação, heteroformação e transformação. O primeiro princípio permite aprender a partir de uma experiência concreta onde o movimento de automização e personalização do saber acontece através dos processos autorizantes que seria aprender a aprender, aprender a reaprender e desaprender, considerando-se os dispositivos pedagógicos e a reflexão crítica. O acompanhamento pedagógico seria pela mobilização do desejo – controle pelo aprendente do seu processo de aprendizagem. Este processo geraria a intercristica que reclama sempre pela autocritica, o que implica na reavaliação das experiências através do pensamento relacional.

O segundo princípio estabelecido, a heteroformação, entende que a formação se realiza no contato significativo com o outro, e consigo mesmo, através da alteridade. Para isso, é necessário criar condições onde o heterogêneo seja legitimado, sem que as relações entre as diferenças signifiquem esquecer o valor do bem comum social. Portanto, é necessário pela formação, trabalharmos com múltiplas justiça, ou seja, proporcionar uma ação formativa a partir de multirreferenciais, só com os dois princípios anteriores garantidos conseguiremos alcançar o último princípio a transformação que é a passagem de uma situação a outra, onde a *unitas multiplex* (unidade construída pela multiplicidade) se fará presente na busca de uma realização formativa mutuamente comprometida e legitimada pelos envolvidos.

Nóvoa (1991) defende que a experiência por si só não é formadora e Amorim (2012) sinalizou a necessidade de uma reforma curricular que garanta uma formação teórica sólida do professor pesquisador (formação inicial e continuada), destacando:

Temos que realizar a ruptura entre educação e a escola do passado, da época das capitanias hereditárias, do império e do início da república, para apostar na contemporaneidade, na escola e no compromisso público, que promove a equidade através do pensamento reflexivo e crítico, num processo de inclusão intelectual daquelas crianças que já estão dentro da própria escola, mas não conseguem ter sucesso educacional. (AMORIM, 2012, p. 38)

Com as reflexões suscitadas por Amorim (2012) vemos como a EJA engrossa o seu público, em parte com as crianças que não conseguem lograr êxito no ensino regular; este foi um dos pontos tratados no estudo de caso do campo investigado. Gerando assim, mais um desafio à docência da EJA, é fundamental ao formador a retomada do compromisso educativo que garanta a equidade negada. Nesta perspectiva a formação do docente da EJA deve transcender ao mero treino de competências profissionais, métodos, didáticas ou repertórios. Mas, constituir um processo de integração dos saberes ora elencados.

Os mesmos devem permitir uma articulação entre situações vividas no chão da escola (fictícias ou reais) através da generalização, que viabilize a relação entre teórica e prática, de experiências, traz à tona conceitos e métodos que possam ser retomados posteriormente. Portanto, o percurso da formação do docente da EJA deve sustentar um aprendizado complexo de saberes, articulando uma proposta reflexiva e crítica onde a prática seja decorrente de uma teoria.

Para favorecer a formação é necessária à articulação de diversas categorias de saberes, com o intuito de que se tenha uma compreensão dos mesmos, trazemos a figura 1, na qual se pode observar de maneira geral a organização dos saberes estabelecidos por distintos autores.

Figura 1- Organização dos saberes docentes de acordo com os autores: Pimenta, Tardif, Gauthier e Freire, entre os anos 1999 a 2006.

Tardif (2003)	Gauthier (2006)	Freire (1996)		Pimenta (1999)	
Saberes pessoais	Saberes experienciais	Não há docência sem discência	Rigorosidade metódica	Saber - fazer	
Saberes provenientes da formação escolar anterior			Exige pesquisa		Saber - julgar
			Respeito aos saberes do educando		
Saberes provenientes da formação para o magistério	Saberes curriculares	Ensinar é transmitir conhecimento	Exige criticidade	Saber adquirido a partir dos conceitos, teorias, crenças, procedimentos, técnicas.	
			Exige estética e ética		
			Exige corporificação da palavra pelo exemplo		
			Exige risco, aceitação ao novo e rejeição a qualquer forma de discriminação		
			Exige reflexão crítica sobre a prática		
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Saberes disciplinares	Ensinar é transmitir conhecimento	Exige respeito a autonomia do ser do educando	Saber construído durante a trajetória histórica e social	
			Exige bom senso		
Saberes provenientes da experiência	Saberes da ação pedagógica	Ensinar uma especificidade humana	Exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos professores	Saber composto por conteúdos específicos construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.	
			Exige apreensão da realidade		
			Exige alegria e esperança		
			Exige a convicção de que a mudança é possível		
			Exige curiosidade		
			Exige competência, segurança profissional e generosidade		
			Exige comprometimento		
Exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo					
Exige liberdade e autoridade					
Exige saber escutar					
Exige saber que a educação é ideológica					
Exige disponibilidade para o diálogo					

Fonte: adaptado de Tardif (2003), Gauthier (2006), Freire (1996) e Pimenta (1999).

Os autores, supracitados estabelecem categorias de saberes que, se combinados, permitem a construção de teorias pessoais, *habitus*, que representariam um repertório fundamental para a intervenção educativa do próprio aprendiz. O esforço de compreender o paralelo, entre estes saberes favorece a construção da prática do formador, ajudando na ação de formação. Portanto, a intervenção formativa poderá assumir uma multiplicidade de formas, ampliando o espaço de intervenção, já que, tal alternância contribui para o desenvolvimento da autoconsciência, fundamentais a prática reflexiva.

Para tanto, a abordagem reflexiva, que pretenda formar docentes pesquisadores, deve viabilizar representações dos conceitos necessários à docência da EJA, em uma proposta mais personalizada que possa ajudar a determinar os saberes que cada docente individualmente deve adquirir. Nessa linha a autoformação será a mola propulsora, adquirindo esta dimensão um caráter fundamental para atingirmos o objetivo proposto.

Por conseguinte, os caminhos percorridos por esta pesquisa traçou uma abordagem epistemológica, que visam subsidiar a construção de proposta de formação continuada, para os docentes da fase II da Educação de Jovens e Adultos no Município de Lauro de Freitas – BA, onde o diagnóstico das reais necessidades deste, seja a tônica do processo. Em virtude disto, optamos adotar uma pesquisa qualitativa e a utilização de instrumentos de coleta de dados que ajudaram a categorização do campo de estudo.

Indagamos no campo, os dados comparativos que subsidiassem a reflexão teórica proposta pelos Saberes experiências, necessários a docência em EJA, com o intuito de ouvir os sujeitos implicados no chão da escola, para desconstruir e reconstruir através da escuta novas experiências formativas para os professores. Portanto a seguir discorreremos sobre o caminho percorrido, sua relevância, métodos, abordagens e estratégias utilizadas, para alcançar os objetivos propostos.

4 CAMINHO PERCORRIDO PELO ESTUDO

Neste capítulo fundamentamos o caminho crítico-reflexivo de nossa pesquisa, destacando a via que foi percorrida para consolidar o tema investigado e proposto para o estudo dos saberes experienciais da formação do professor da EJA. O estabelecimento dos procedimentos metodológicos foi importante porque favoreceu o trabalho de campo e proporcionou um olhar reflexivo a respeito do estudo da problemática, à procura pela concretização dos objetivos que foram estabelecidos.

4.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA: O ESTUDO DE CASO, INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS, LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.

Do ponto de vista metodológico utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Marconi; Lakatos (2011), a mesma possui características fundamentais, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental para garantir a realização do trabalho. Essa abordagem tem caráter descritivo e o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador, este enfoque é indutivo.

Nessa mesma linha de entendimento, o estudo de Bogdan; Biklen (2010, p. 20) define que a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto facilita o trabalho do pesquisador e cria a possibilidade de melhoria no diálogo que estabelecido entre o pesquisador e a fonte real dos dados e informações.

A pesquisa qualitativa trata da ação planejada, que é baseada no quadro de procedimentos, que é também sistematizado e previamente conhecido. Por isso, ela supõe uma prévia análise dos objetivos que se pretende atingir, as situações a enfrentar, os recursos e o tempo disponíveis, e por último estudar as várias alternativas possíveis. Neste sentido, o trabalho do pesquisador das ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa da realidade. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000)

Nessa mesma linha de raciocínio, André (2002) contribui e esclarece ao refletir sobre a abordagem qualitativa de pesquisa estaria fundamentada na perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos, considerando as interações cotidianas que ocorrem no processo de transformação.

Pode-se inferir, pela reflexão de André (2002), que a pesquisa qualitativa foi o caminho crítico, a maneira pela qual escolhemos para estudar, para ampliar o entendimento ou o conhecimento sobre os saberes ou fenômeno que ocorrem no processo de formação dos professores da EJA de Lauro de Freitas. Trata-se então de um estudo descritivo que, segundo Gil (1999, p.42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis (...) entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm o objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc.

Desta forma, ao optarmos pelo estudo descritivo o mesmo fortaleceu a interpretação dos dados e das informações, pois, promoveu um diálogo descritivo a partir dos discursos, permitindo dar conhecimento dos dados necessários a realização da caracterização das propriedades e das relações existentes entre os dados coletados no questionário e no grupo focal.

Esta pesquisa descritiva e exploratória possibilitou um entendimento mais amplo sobre o objeto de estudo oportunizando a formulação clara de respostas à situação-problema observada e as possíveis tentativas de solução.

Foi possível também através da descrição identificar as representações sociais e o perfil dos indivíduos e grupos, como também identificar estruturas, formas, funções e conteúdos das falas dos sujeitos. O que possibilitou a ampliação do estudo a respeito das características dos informantes, para entender como eles constroem os saberes diante do processo formativo. A pesquisa descritiva possibilitou ainda descrever as características dos sujeitos. Uma de suas peculiaridades foi a possibilidade de padronizar técnicas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática do Grupo Focal. (GIL, 1999)

Já a pesquisa exploratória proporcionou maior familiaridade com o problema ao envolver o levantamento bibliográfico, diálogo com pessoas experientes no problema pesquisado. Assumindo a forma de pesquisa de estudo de caso. (GIL, 1999)

4.1.1 Importância do Estudo de Caso

Além da pesquisa qualitativa, com a descrição dos dados e das informações, optamos também por instrumentalizar esta pesquisa através do Estudo de Caso que, para Ludke e André (1998) possui características fundamentais como: descobrir e enfatizar o contexto, retratar a realidade de forma ampla, vale-se de fontes diversas de informações, permite

substituições e usa linguagem simples, representando diferentes pontos de vista em dada situação.

O estudo de caso visa à descoberta, esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento é sempre precário, provisório, inacabado, visto como algo que é construído e refeito constantemente. (MACEDO, 2010). Para ratificar esta possibilidade, Gil (1999) afirma que o estudo de caso permite um amplo e detalhado estudo do objeto pesquisado, e fornece uma unidade dentro de um sentido mais amplo, além de permitir a análise daquilo que se pretende investigar, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças, com outros casos e situações.

Para Ludke; André (1998, p.97): “[...] o estudo de caso pode se usado em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Por isso, nos valemos desta metodologia que possibilita nos contextos escolares uma perspectiva qualitativa e o uso de técnicas etnográficas de observação participante, e de entrevistas que favorecem a reconstrução e os processos cotidianos do espaço escolar. Os autores ainda defendem o estudo de caso porque ele:

Possibilita a investigação do fenômeno educacional no contexto natural; permite o contato direto do investigador com os eventos e situações investigadas; indica e descreve ações e comportamentos; capta significados, analisa interpretações, compreende e interpreta linguagens; estuda representações, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias em que se manifestam. (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p.97)

O estudo de caso permite abordagens, técnicas e instrumentos variados, que visam complementar e auxiliar a composição do corpus da pesquisa, reunindo uma composição de informações detalhadas que visam melhor apreensão do objeto de estudo e entendimento de sua totalidade.

Foram obtidos documentos para avaliar a disponibilidade de material que subsidiaram o tema do trabalho de pesquisa em um referencial teórico, que teve a finalidade de organizar uma literatura básica, que foi sistematizada e fichada. E à medida que os dados foram coletados permitiram a interpretação e a generalização. Unindo a pesquisa qualitativa descritiva no estudo de caso foi possível obtermos o contato direto e prolongado do pesquisador com os indivíduos e grupos humanos do campo de pesquisa.

Acreditamos que ao adotar o estudo de caso, o mesmo nos permitiu fazer uma análise descritiva, minuciosa e detalhada do cotidiano e da realidade observada. Para tanto, selecionamos instrumentos de pesquisa que possibilitaram ser o mais fiel aos objetivos

traçados. Esta abordagem de investigação ofereceu elementos e aprofundamentos do objeto de estudo, e fez emergir novos questionamentos e novas descobertas, apresentadas, nas análises dos dados e nas considerações e recomendações finais.

4.1.2.1 Instrumentos Utilizados

Como instrumento básico de coleta de dados, utilizamos o questionário, que para Marconi e Lakatos (2011) permite recolher informação, posto que esta é, uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito a pessoas. O questionário possibilita ao pesquisador conhecer algum objeto de estudo.

As perguntas do questionário foram organizadas, a partir de questões fechadas, que englobaram todas as respostas possíveis, sobre a identidade dos sujeitos. Seguida de perguntas direcionadas, que buscou coletar dados sobre os saberes da experiência docente. Utilizamos também questões abertas e fechadas que permitiram a emissão de conceitos mais abrangentes, por parte dos entrevistados.

Para ampliar a coleta de dados, recorreremos ao Grupo Focal, pois, com esta técnica, foi possível intensificar o acesso a informações acerca de um fenômeno específico da pesquisa, a formação continuada. Como desenvolver o projeto de formação que atendesse as expectativas docentes. O Grupo Focal teve a intenção de gerar tantas ideias possíveis através da averiguação de uma ideia central, o desafio para lecionar nas classes da EJA, que foi se aprofundado para permitir saber as necessidades formativas dos docentes.

Na medida em que diferentes olhares e diferentes ângulos de visões acerca de um fenômeno são expostos pelos sujeitos, novas verdades aparecem. Observamos que este processo despertou, nos mesmos, a elaboração de certas percepções que ainda se mantinham numa condição de latência, esta reelaboração permitiu a construção de significados fundamentais para conclusão da pesquisa, pois fundamental o a construção produto final a que a mesma se propôs.

A observação participante, de acordo com Ludke e André (1998), foi outra técnica utilizada amplamente nesta pesquisa, pois possibilitou explorar ambientes, subculturas e maiores aspectos da vida social do grupo, com a observação foi possível compreender os processos, interpelações entre pessoas, situações, eventos e padrões que ficaram com lacunas abertas durante a aplicação do questionário. Para Marconi e Lakatos (2002), a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-

se o observador um membro do grupo de modo que vivam e trabalhem dentro do sistema de referência dos observados.

Os resultados da pesquisa, a partir das técnicas empreendidas, permitiram a análise das dificuldades enfrentadas pelos docentes da EJA. Os principais entraves relativos à mesma foram detectados, possibilitando a elaboração da proposta de formação continuada, articulada aos saberes da experiência. Buscou-se na proposição, oriunda deste construto, enfatizar uma metodologia condizente com a necessidade do processo ensino e aprendizagem desse segmento educacional.

4.1.2.2 Importância do Grupo Focal

Grupos Focais é para Morgan (*apud* SILVA *et al.* 2014) uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais, define. O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

O Grupo Focal é uma técnica de investigação qualitativa comprometida, cuja finalidade foi captar dados através da localização no discurso dos participantes de dados para construção do projeto de formação continuada para a Fase II. Este se tornou fonte de dados posto que reconheceu o papel ativo dos discursos na investigação e focalizou o problema de maneira particular ao agrupar participantes que possuíam características comum e relevantes sobre o tema em debate.

Assim, o Grupo Focal foi dirigido a recolher dados qualitativos juntos aos docentes que atuam na fase II no município de Lauro de Freitas, através de um debate focado nos desafios para atuar neste segmento e no enfrentamento a estes, para que a formação continuada seja aliada. Desta forma o uso do Grupo Focal permitiu:

- Obter informações sobre tópicos de interesse: formação continuada;
- Estimular novas ideias e conceitos criativos para a construção da proposta de formação continuada;
- Diagnosticar os potenciais problemas sobre a formação docente;
- Gerar impressões sobre o tema proposto;

- Compreender como os professores falam sobre o fenômeno de interesse: formação continuada.
- Auxiliar na interpretação dos dados qualitativos obtidos através dos questionários.

Com a adoção do Grupo Focal nos foi possível produzir *insights* quanto às origens do saber docente, bem como os comportamentos complexos e respectivas motivações dos professores para atuarem nas classes da EJA, contribuindo com um leque de tópicos para a análise e conseqüente construção da proposta de formação continuada. Porém, foi possível também observar que os professores modificavam suas estruturas cognitivas de contribuições a partir das relações recíprocas que se estabeleceu através dos discursos, dando-se a racionalização das respostas.

Dois aspectos foram levados em conta para escolha deste instrumento: a confiança no foco de investigação e a interação do grupo investigado. Só foi possível o sucesso da interação, por conta do planejamento, que contou, com uma abordagem estruturada, onde as questões pré-determinadas e focadas no objetivo central permitiram o debate do tema que foi previamente apresentado ao grupo.

A abordagem utilizou a técnica do funil defendida por Morgan (*apud* SILVA *et al.* 2014), que consistiu em apresentar questões que foram tornando-se mais específicas à medida que o debate avançava e os sujeitos da pesquisa explicitavam seus anseios formativos, contribuindo para a construção da proposta de formação.

Assim, na primeira parte, apresentamos uma questão genérica para ativar o pensamento sobre o tópico de debate, saberes para atuação docente na EJA para, a seguir, darmos início à segunda parte, que buscou através de questões mais específicas investigar o foco de interesse do pesquisador.

O instrumento foi organizado em dois grupos distintos o que possibilitou introduzir a dimensão comparativa para analisar os dados. Os professores foram informados sobre o objetivo do estudo e as regras de participação, incluído o tempo estimado de duração do encontro.

A equipe moderadora foi organizada pelo pesquisador que teve a função de recrutar os participantes, organizar o espaço e treinar os demais colaboradores, foram estes:

- Moderador: conduziu e manteve a discussão
- Gerenciador de gravação: responsável pela gravação do encontro
- Relatores: pesquisador e dois técnicos da EJA

Focalizando, por fim, a análise dos conteúdos dos grupos, enfatizamos a necessidade de utilização, nesse processo, de um método capaz de apreender opiniões solidamente mantidas e frequentemente expressas (GOMES; BARBOSA, 1999). No caso específico desta, a pré - análise sistemática e cuidadosa das discussões forneceu pistas e *insights* sobre como realizar a análise de tudo o que foi produzido durante todo o processo de pesquisa.

A pré-análise, segundo Bardin (2011) é identificada como a primeira fase. Esta é entendida como o momento da organização. Portanto, o primeiro passo foi a escolha das falas e questões que seriam analisadas, no nosso trabalho. Esse passo é caracterizado pelas categorias eleitas a partir da qual transcrevemos sensações, frases e opiniões preliminares. Bardin (2011) aconselha que tudo deve ser anotado pelo pesquisador que construirá um *corpus* para sua pesquisa.

O processo de análise foi realizado por dois momentos complementares: análise específica de cada grupo e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Em síntese, o objetivo deste processo foi identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

Em seguida, construímos o que Bardin (2011) nomeia como a segunda fase ou categorização. Com base nas observações, sensações e anotações colhidas juntamente com os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa, nesse caso a entrevista semiestruturada e o grupo focal começamos a delinear as categorias. O autor estabelece alguns pontos que devem ser observados e seguidos para se lograr esse processo. Foi necessário fazer uma leitura de todos os dados transcritos que segundo a percepção da pesquisadora possuem características/indicadores que os agrupam dentro de uma mesma temática. Isso perpassa pelo que Bardin (2011) denomina como unidades de codificação, isto trata da seleção e recorte que o pesquisador fará em relação àquilo que ela julga pertinente para fazer parte do seu corpus de pesquisa. Ainda, de acordo com Bardin (2011) as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Em relação à coleta de dados, como já discorrido, valemo-nos de questionários que podem ser consultadas no apêndice A, página 132 e o Grupo Focal no apêndice B página 136. Em relação ao grupo focal as vantagens da realização deste, na fase final da pesquisa, possibilitou recolher os dados, o mais rapidamente possível, e com menos custos, flexível, e gerando dados relevantes que abrangeram um grande volume de informações em um tempo curto, e trouxe as falas dos sujeitos da pesquisa na composição do produto.

Desta forma, o processo de análise do conteúdo permitiu o tratamento dos resultados, possibilitando adentrar-nos no que Bardin (2011) denomina como a terceira fase, composta pela inferência e interpretação. Ele nos explica que a inferência nada mais é que o momento da provocação. Esta é um instrumento de indução e aconselha o uso da entrevista para se conseguir esse processo. O autor nos explica que esta fase auxilia na construção de verbalizações para a confirmação das temáticas que compõem cada categoria.

Os dados revelados possibilitaram emergir diferentes pontos de vistas sobre a formação docente para atuar na EJA, apresentando singularidades próprias à temática, com estas, possível organizar significados que fundamentaram a construção da proposta de formação.

4.1.3 Caracterização do Ambiente de Pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu no município de Lauro de Freitas, onde procedemos à observação de fatos e de fenômenos com postura ética, no sentido de recolher dados, como ocorreu no real. A pesquisa de campo se deu para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo partiu do levantamento bibliográfico e das observações empíricas.

Portanto, é necessário situar a Educação de Jovens e de Adultos do Município de Lauro de Freitas a partir dos documentos encontrados que a entendem como uma modalidade de ensino, pois só a partir do ano de 1997 é que foi implantado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED- no ano de 2013. Este Projeto durou oito anos e teve como objetivo geral o resgate do ensino e da aprendizagem de jovens e adultos que eram alijados do ensino tradicional nas escolas públicas municipais durante o turno diurno, e eram transferidos para o turno noturno, pois não conseguiam acompanhar o curso regular. Estas salas recebiam o contingente migratório que vinha morar na cidade. Ou seja, não foram atendidos no ensino regular básico nos anos iniciais.

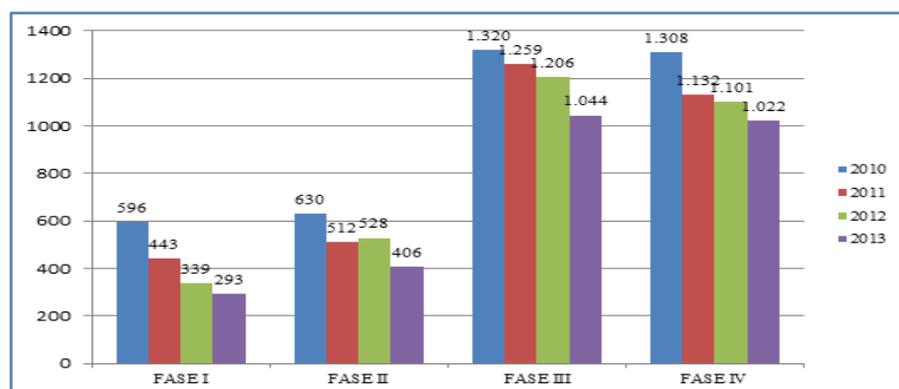
O trabalho realizado nessas classes enfocou a formação de agentes alfabetizadores, leigos, que iriam atuar nas classes da EJA, bem como a elaboração de uma metodologia, apoiada nos princípios da andragogia, pois a mesma acolhe as especificidades dos sujeitos da EJA. As salas de aula funcionavam em igrejas, casas particulares, garagens e associações. Poucas escolas funcionavam no noturno, vale ressaltar que os agentes alfabetizadores recebiam formação semanalmente em encontros aos sábados.

Com uma nova administração a partir de 2006, o processo foi esquecido e voltou o atendimento seriado da modalidade, ou seja, alunos matriculados em salas do noturno com docentes sem a metodologia adequada para possibilitar a oferta de aprendizagens significativas, o que motivava o aluno da EJA à aprendizagem, minimizando a evasão.

Nesse período, o município sofreu um acelerado crescimento baseado nos movimentos migratórios cuja razão reside na busca por empregos, já que o comércio, o setor de serviços e o turismo tem se intensificado no local. Sua população passou de 120.000 em 1997 para 171.042 segundo o Censo do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE, 2012). Isto em decorrência da expansão urbana de Salvador através da Estrada do Coco (BA-099), que corta o município e que acelerou a ocupação do seu território. De acordo com os dados da matrícula na EJA no período entre 2010 a 2013 o município apresentou a seguinte configuração.

Com os dados apresentados no Gráfico 1 comprovamos que a EJA no município sofreu um decréscimo no número de alunos, ano após ano, possivelmente devido a falta de políticas públicas voltadas para o incentivo de retorno e manutenção, deste público na escola. Desta forma, preocupados com estas dificuldades pelas quais passaram estes indivíduos e com a intenção de promover uma educação de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas vem procurando igualar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos aos demais níveis de educação.

Gráfico 1-Dados da matrícula da EJA em Lauro de Freitas no período de 2010 a 2013.

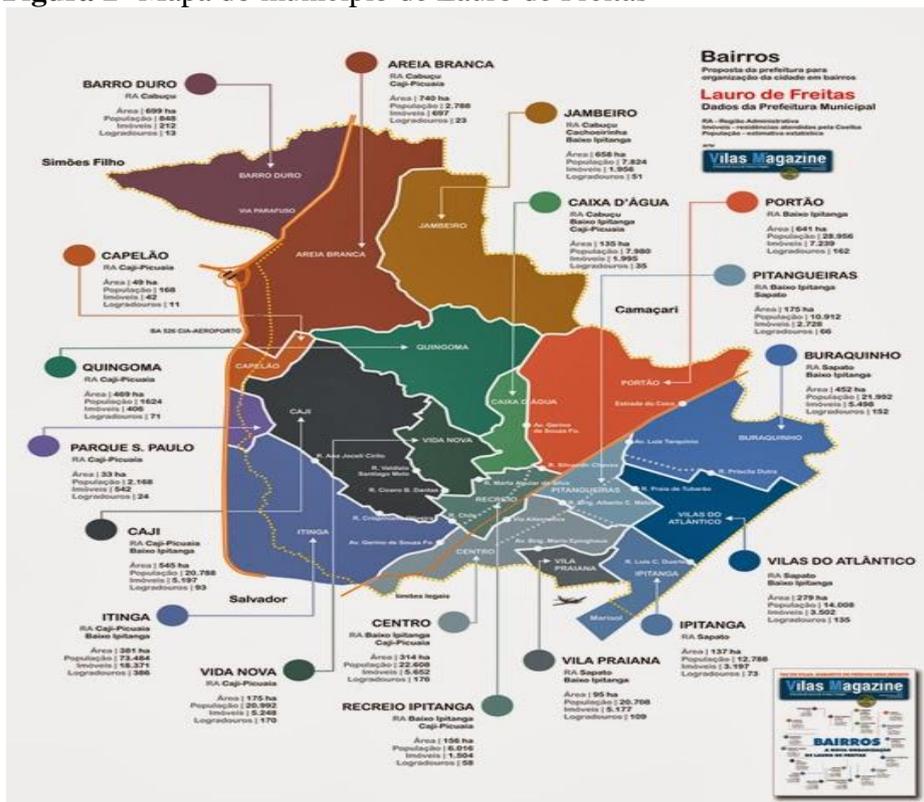


Fonte: Centro de Processamento de dados (CPD) Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED)

Nesse período, o município sofreu um acelerado crescimento baseado nos movimentos migratórios cuja razão reside na busca por empregos, já que o comércio, o setor de serviços e o turismo tem se intensificado no local. Sua população passou de 120.000 em 1997 para

171.042 segundo o Censo do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE, 2012). Isto em decorrência da expansão urbana de Salvador através da Estrada do Coco (BA-099), que corta o município e que acelerou a ocupação do seu território. De acordo com os dados da matrícula na EJA no período entre 2010 a 2013 o município apresentou a seguinte configuração. Em seguida na figura 2 pode-se ter uma visão mais clara da divisão territorial do município de Lauro de Freitas.

Figura 2- Mapa do município de Lauro de Freitas



Fonte: Disponível em :<http://www.vilasmagazine.com.br/2014/03/cidade-delimita-18-bairros-oficiais.html>. Acesso em 13/05/ 2015

Os dados explicitados no gráfico 1 juntamente com as informações do IBGE possibilitaram a inquietação e fez nascer o objetivo da emancipação educativa da população através da inserção social. Desta forma, a atual administração municipal procurou adotar como política pública a inovação na educação de jovens e adultos. Na qual, a preocupação em olhar para o futuro, onde a visão centre-se nas reais necessidades do jovem-adulto, assim como o idoso, que por inúmeros motivos, lhes foi imputada o direito de frequentar os bancos escolares.

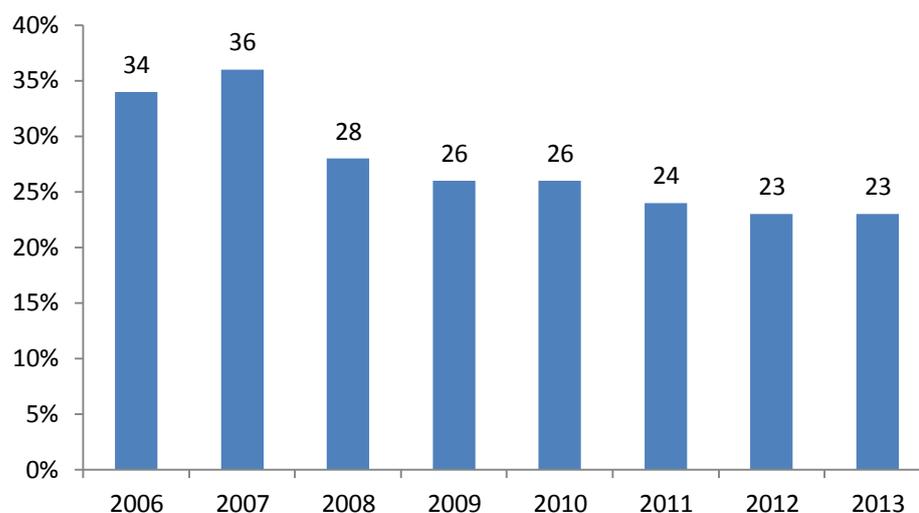
Outro importante dado coletado junto à SEMED em 2013 contribuiu para pensar a EJA, foi o acesso das pessoas da EJA ao mundo do trabalho. Pois, procuramos realizar inferências sobre o acesso deste público aos postos de trabalho oferecidos no município.

Obtivemos os dados do ano de 2013, relativo à mão de obra no município, junto à agência de cadastramento de mão obra, localizado na Casa do Trabalhador, vinculada na SEJU (Secretaria da Juventude), os seguintes dados: 80 % das pessoas que buscavam trabalho são mulheres, não escolarizadas, dentre este universo, 50 % entre homens e mulheres moram no bairro na Itinga o mais populoso do município. Assim, este decréscimo na matrícula impacta também o acesso destes munícipes ao mundo do trabalho, já que os empregos oferecidos exigem grau de escolarização compatível ao ensino médio. Portanto, os munícipes sem escolarização são relegados a subempregos.

Para atender a esta demanda a EJA no município estrutura-se em: Fase I e II que corresponde aos anos iniciais e os anos finais Fase III e IV do Ensino Fundamental. Ela é ofertada, em sua maioria, no turno noturno, há quatro turmas no diurno na modalidade presencial, uma vez que fase I corresponde do 1º ao 3º ano, Fase II 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e Fase III corresponde ao 6º e 7º ano, e a Fase IV corresponde ao 8º e ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental.

A carga horária a ser cumprida é de 800 horas aulas para as Fases I e II e de 1000 horas aulas para as Fases III e IV cada, durante o período de 4 anos, o aluno adulto pode concluir a educação básica. A mesma é composta pela área de conhecimento da Base Nacional Comum, conforme Resolução Conselho Municipal de Educação (CME) nº 04/2010. A oferta da EJA para o Ensino Médio no município é de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

O público atendido pela EJA em Lauro de Freitas advém também da distorção idade-série, demonstrada no gráfico acima. Pois ao não concluir os estudos até 15 anos, o jovem passa a ser encaminhado a EJA, de acordo o parecer do CME nº 04/2010. Vemos, portanto que ainda é alto o grande número de alunos que não teve acesso ou não logrou terminar o ensino fundamental obrigatório. Como pode ser visto no gráfico 2 a seguir.

Gráfico2-Distorção idade-série nas escolas de Lauro de Freitas, no período de 2006 a 2013.

Fonte: Qeduc (2014): <http://www.qedu.org.br/cidade/4176-lauro-de-freitas/distorcao-idade>

Ao compararmos os anos de 2009 que apresentava a distorção idade-série 26%, com o de 2013, essa distorção fica em 23%, reduzindo 3%. Porém, está longe do ideal, pois, muitos destes alunos em distorção apresentados nos dados, já se encontravam presentes nas classes da EJA do município, já que é necessária a realização das ações para resolver esta problemática, para que os mesmos não engrossem o quadro da distorção série idade e o conseqüente ingresso na EJA, como pode ser visto na tabela 1 a seguir, onde se constata a estagnação da população de analfabetos.

Tabela 1-População analfabeta de Lauro de Freitas

CÓDIGO IBGE	UF	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ANALFABETA	PORCENTAGEM DE ANALFABETOS
2919207	Ba	Lauro de Freitas	6.564	8,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010),

O município de Lauro de Freitas possui uma população estimada, em mais de 170 mil habitantes, segundo IBGE (2012). Isto aponta para um percentual de adultos analfabetos em 8,3%, com este índice é indubitável a necessidade de uma ação efetiva por parte do Poder Público do município de Lauro de Freitas. Entendemos a necessidade de buscar a redução deste índice, para possibilitar aos seus munícipes a oportunidade real de inserção no mercado de trabalho, haja vista que o grau de analfabetismo interfere e ou bloqueia as possibilidades de crescimento individual do sujeito.

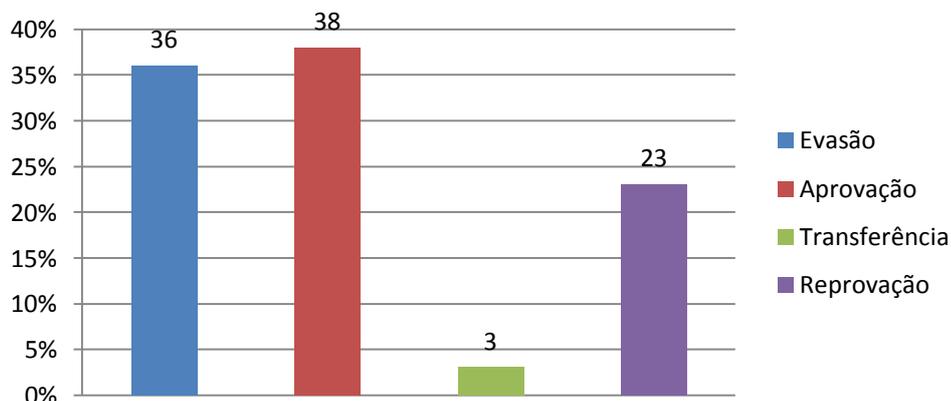
Para reverter este quadro elaborou-se no município o Programa Cuidando e Alfabetizando, implantado pela atual gestão em escolas e entidades comunitárias. Assim o município de Lauro de Freitas tem buscado possibilitar o acesso a educação formal e inserir estes indivíduos no mundo letrado, através da ampliação da oferta de vaga a este segmento, em um esforço para diminuir as desigualdades sociais historicamente construídas.

As ações do Programa tiveram início em 01 de fevereiro de 2013, com o auxílio de: 11 Coordenadores e 55 Alfabetizadores e 55 turmas. A média de alunos por turma é de 15 perfaz um total de 825 alunos cadastrados no Programa no ano de 2013. Dessas turmas apenas três não estavam nos espaços das escolas municipais. Os docentes desta que participam deste programa recebem formação continuada, em encontros quinzenais.

Porém, este segmento é o único que recebia atenção voltada exclusivamente para a fase inicial, a alfabetização, através do TOPA (Todos pela Alfabetização) ou do Programa Brasil Alfabetizado – Cuidando da Gente, até 2013. Por isso, realizamos alguns encontros com os professores da EJA para sensibilizar os docentes e gestores dessa modalidade de ensino. Ao emprendermos estes encontros nasceu a necessidade de dar maior atenção aos docentes que atuavam na Fase II, pois durante as reuniões foram sinalizadas as dificuldades dos docentes desta etapa. Estes recebiam alunos oriundos das classes do diurno em distorção idade série (jovens) e alunos que devido às demandas sociais por emprego resolviam voltar a estudar (adultos), como garantir que as práticas sejam exitosas.

Outro dado que possibilitou a mobilização desta pesquisa, foi o desempenho dos alunos neste segmento. Pois ao observarmos o gráfico 3 a seguir, vemos que o rendimento desta fase, no que concerne a aprendizagem, demonstram taxas de reprovação e abandono que merecem atenção.

Gráfico 3-Desempenho dos alunos da EJA no turno noturno, em 2013.



Fonte: Dados SEMED / CPD (2013).

Assim, ao somar os dados de evasão e de reprovação do ano de 2013, concluímos que 59% dos alunos que ingressam na EJA na fase II no município não findam satisfatoriamente os estudos. Estes dados demonstra que os resultados obtidos neste segmento são insatisfatórios, mas estes números tendem a aumentar, já que a população que cresce, e este aumento engrossou o número de jovens e adultos em processo de analfabetismo e ou alfabetismo funcional, que passaram a residir no município.

Ao analisar os dados anteriormente, no comparativo por fase, para entender a distribuição quantitativa desta população, tivemos os seguintes dados descritos na tabela 2:

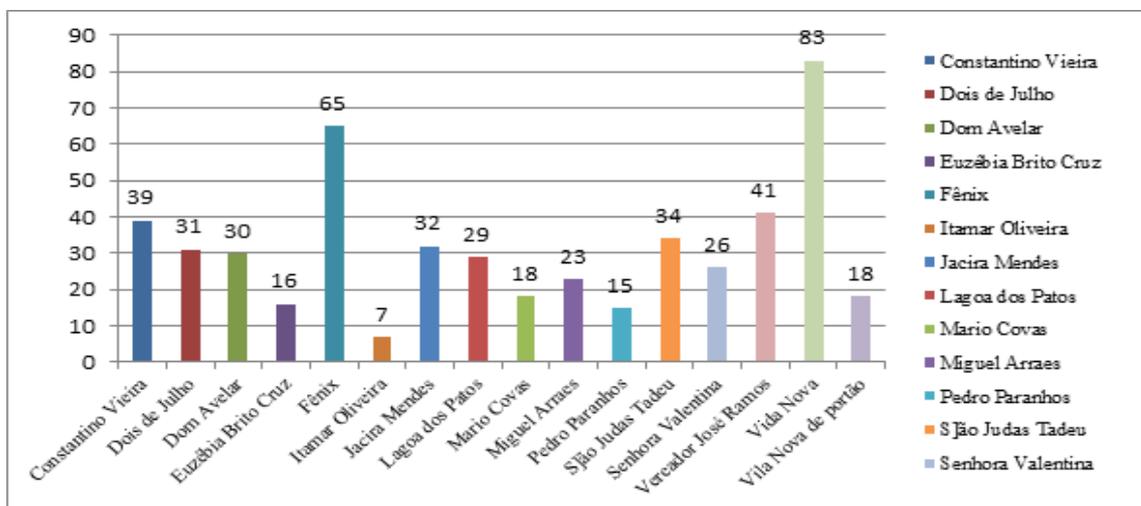
Tabela 2-Distribuição dos alunos da EJA por Fase de estudo, em 2013.

ANO	FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV	TOTAL
ALUNOS	465	561	1.298	1.276	3.600
TOTAL	465	561	1.298	1.276	3.600

Fonte: CPD/ SEMED de Lauro de Freitas, (2013).

Na Fase II são atendidos 507 alunos, boa parte do público da EJA da 1ª etapa da educação básica, deste modo, detectamos mais um aporte, a necessidade de garantir a continuidade dos estudos através de praticas contextualizas que atendam as demandas do público. Este público encontra-se atendido em 16 escolas, como demonstramos no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4-Relação das escolas municipais que oferecem matrícula na Fase II da EJA com número de alunos matriculados nesta fase em 2013.



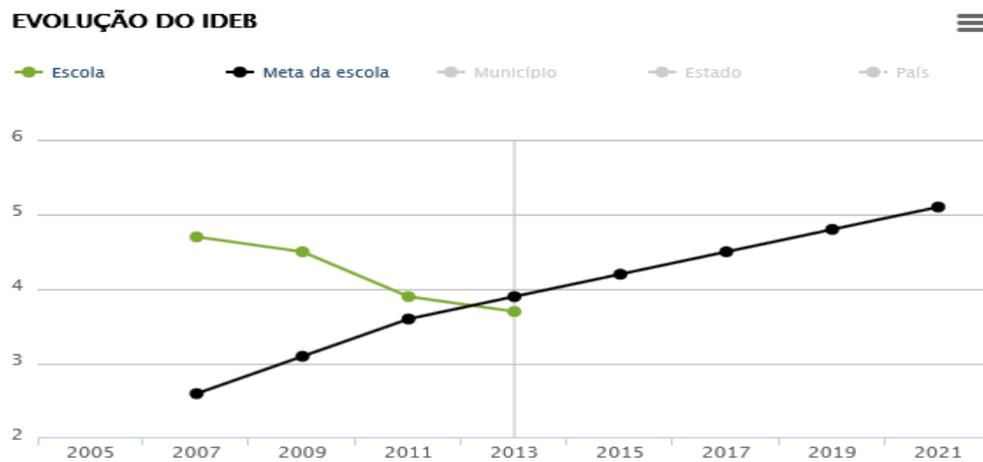
Fonte: CPD/ SEMED de Lauro de Freitas, (2013).

Deste modo, constituiu-se a investigação sobre a formação de professores de jovens e adultos, no município de Lauro de Freitas, que atuam na Fase II. Porém, não seria possível empreender a presente investigação no município, como um todo, optamos por delimitar como sujeitos, os docentes das escolas municipais localizada no bairro da Itinga, já que o mesmo possuía o maior número de classes destinado a esta fase, uma vez que é o mais populoso.

A região da Itinga atende duzentos e cinco alunos na fase II, distribuídos em sete escolas, e em oito turmas. Contra quatro escolas em Portão que atende a oitenta e oito alunos e cinco docentes, quatro no Centro que atende a cento e trinta e um alunos com seis docentes, uma em Vida Nova com oitenta e três alunos com quatro docentes. Estes dados apontam a Itinga como a região de maior abrangência de público, docente e discente, eleita, portanto campo da nossa pesquisa. Este grupo descrito transformou-se n amostragem para sondagem inicial.

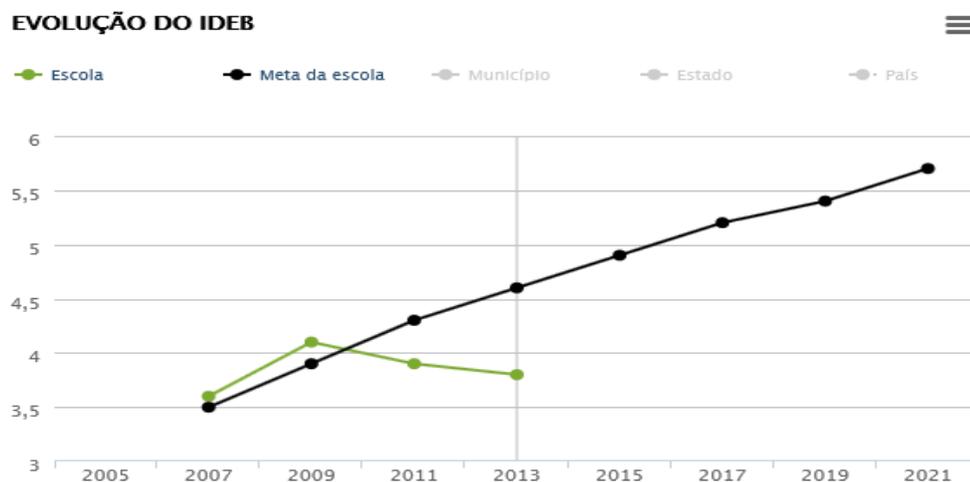
Para interpretar melhor o lócus da pesquisa, realizamos a discussão das potencialidades do ambiente enquanto base-física o que propicia a formação do docente e a constituição da sua identidade. Assim, descrevemos a seguir as escolas que fazem parte do nosso *lócus* pesquisa, localizadas no bairro da Itinga, onde os docentes constroem a sua identidade e os saberes que compõem a profissão.

A primeira é a Escola Fundamental São Judas Tadeu localizada no Loteamento São Judas Tadeu, quadra E, lote 29 no bairro de Itinga atende da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental durante o dia e as FASES I e II, que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental a noite. É uma escola conveniada com a Rede Municipal de Educação, tem como diretora a professora Ana Tereza Cerqueira Passos. Em 2013 eram 167 alunos matriculados no diurno e 70 matrículas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, no noturno. A taxa de aprovação foi de 94,9% e 2% de abandono. Apresentava 33% de alunos com distorção idade-série. Alcançou no ano de 2013 a nota 3,7 no IDEB, não atingindo a meta projetada de 3,9.

Gráfico 5 – Evolução do IBEB da Escola São Judas Tadeu

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

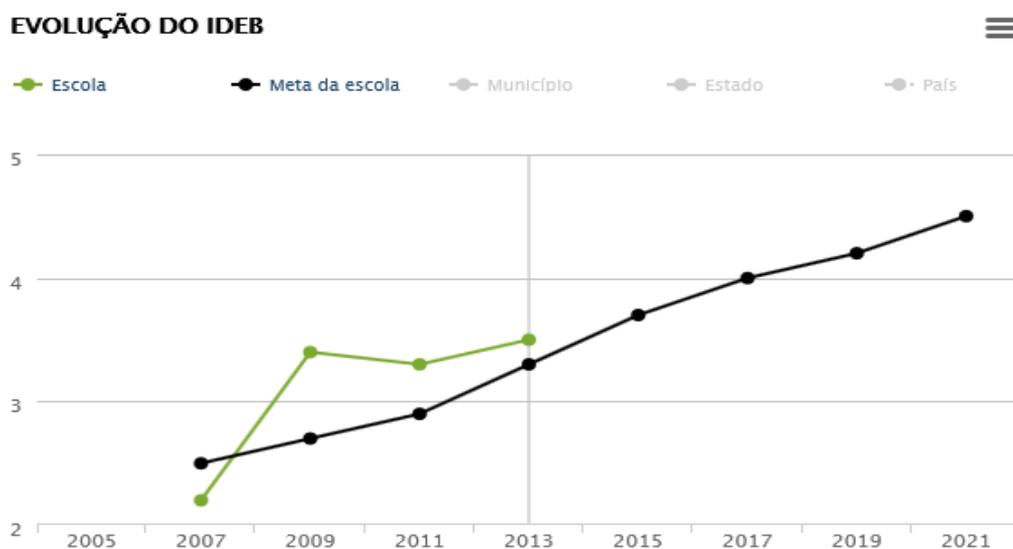
A seguir a Escola Municipal Governador Mário Covas, situada no Loteamento Parque São Paulo, s/n, no bairro de Itinga. Têm em seu público, alunos da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, pois esse último segmento atendido no noturno com as FASES I e II. É uma escola municipal com gestão escolhida mediante processo eleitoral, pois a atual gestora a professora Joseane Jesus da Silva. No ano, a escola teve 531 alunos matriculados na educação infantil e anos iniciais e 51 alunos na EJA. No que se refere as taxas de rendimento, a taxa de aprovação foi de 83,9%, de reprovação 15,8% e 0,3% de abandono. Do total de alunos, 25% estavam em distorção idade-série. Com relação a nota do IDEB a escola obteve 3,8 não conseguiu atingir a meta projetada que era de 4,6.

Gráfico 6 – Evolução do IBEB da Escola Municipal Governador Mário Covas

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Damos continuidade com a Escola Municipal Dois De Julho, localizada na Rua São Cristóvão, s/n, Itinga, a escola atende aos alunos dos anos finais do ensino fundamental no diurno e aos alunos da EJA das FASES II, III e IV no noturno. É uma escola municipal de grande porte, com processo de eleição para escolha da gestão. Atualmente como gestora a professora Elizabete Oliveira Costa Conceição. Em 2013 foram 959 alunos matriculados no diurno e 355 na EJA. A taxa de aprovação foi de 78,5%, de reprovação foi de 18,2% e de abandono 3,3%. A escola não apresentou nenhum aluno com distorção idade-série no referido ano. A nota obtida pela escola no IDEB foi 3,5, ultrapassar a meta projetada de 3,3.

Gráfico 7 – Evolução do IDEB da Escola Municipal Dois de Julho



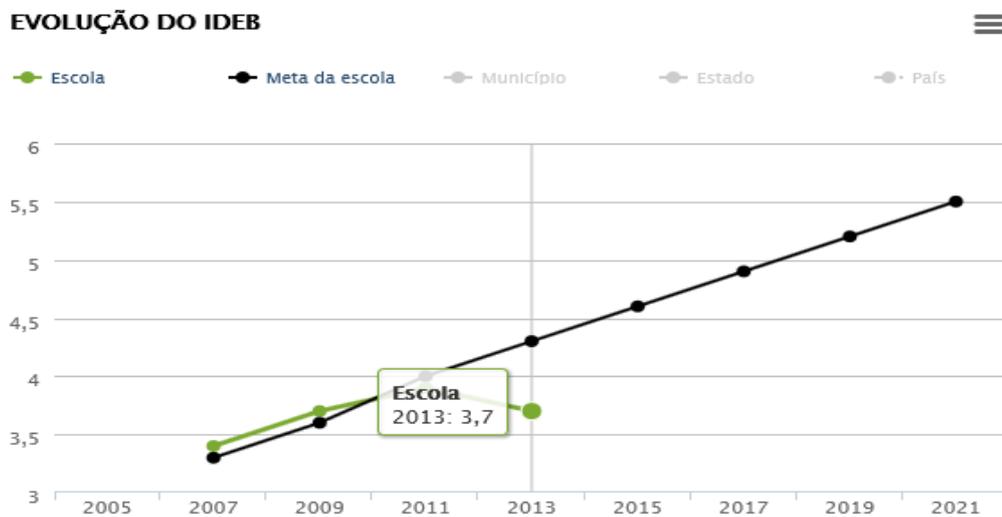
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Prosseguimos com a Escola Municipal Vereador José Ramos, situada a Rua Israel Santos Conceição, quadra 5, lotes 11 a 13, Itinga. Atende aos alunos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, primeiro ciclo, do 1º ao 3º ano, e EJA nas FASES I e II. É uma escola municipal de pequeno porte, com gestor indicado, pois não teve chapa para concorrer ao pleito. A gestora da escola é a professora Doralice Ferreira de Jesus Alves. No ano de 2013 foram matriculados 293 alunos no diurno e 53 alunos na EJA. Apresentou taxa de aprovação de 90,8%, taxa de abandono de 1,0% e 8,2% de reprovação. Em distorção idade-série estavam 12% dos alunos. **Não participa da avaliação do IDEB.**

Damos continuidade com a Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes, situada no Loteamento Parque São Paulo, s/n, no bairro de Itinga, a escola atende aos alunos da

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no diurno e aos alunos das fases I, II, III e IV no noturno, corresponde aos anos iniciais e finais neste turno. É uma escola municipal de médio porte, com uma grande estrutura física, cuja gestora é a professora Rosângela Fabiane Souza da Silva, nomeada pela Secretaria Municipal de Educação, pois não houve chapa concorrente na eleição. Em 2013 foram matriculados 492 alunos no diurno e 74 alunos na EJA. A taxa de aprovação foi de 81,8%, a de reprovação foi de 15,7% e 2,6% a taxa de abandono. Apresentava 28% dos alunos com distorção idade-série. A nota obtida no IDEB foi de 3,7, e a meta projetada para este ano a nota 4,3.

Gráfico 8 – Evolução do IDEB da Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes



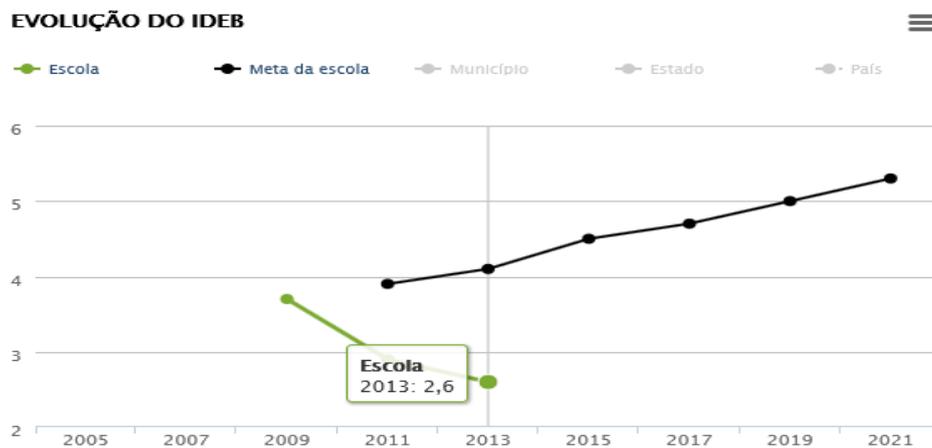
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Na sequência a Escola Municipal Senhora Valentina Silvina Santos, localizada na Rua São Cristóvão, nº 48, no bairro de Itinga, atende aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no diurno e aos alunos das Fases I e II no noturno. É uma escola municipal de pequeno porte, com uma estrutura física pequena gerida pela professora Claudinéia dos Santos Nascimento, escolhida democraticamente pela comunidade escolar através de eleição. No ano da presente pesquisa foram matriculados 180 alunos no diurno e 32 alunos no noturno. Das taxas de rendimento, a escola apresentou 84% de aprovação, 16% de reprovação e nenhum abandono. Com distorção idade-série foram contabilizados 31 dos alunos. A nota alcançada no IDEB foi 4,3, pois a meta projetada para este ano a nota 4,5.

Gráfico 9 – Evolução do IBEB da Escola Municipal Senhora Valentina Silvina Santos

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Por fim, a Escola Municipal Miguel Arraes, situada no loteamento Jardim Taiti, s/n, Itinga, atende aos alunos dos anos finais do ensino fundamental durante o dia e aos alunos das Fases I,II,III,IV à noite, corresponde aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Trata-se de uma escola municipal, considerada de médio porte, sob a gestão da professora Antonilda Nascimento da Silva, escolhida através de processo eleitoral pela comunidade escolar. A referida escola atendia no ano de 2013 a 570 alunos no diurno e 73 alunos da EJA no noturno. Obteve 74% de aprovação, 21,5% de reprovação e nenhum abandono. Não apresentou nenhum aluno com distorção idade-série no referido ano. Obteve a nota 2,6 no IDEB, muito a seguir da nota projetada quer era 4,1.

Gráfico 10 – Evolução do IBEB da Escola Municipal Miguel Arraes

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Com o perfil das escolas levantado e a delimitação do campo foi possível alicerçar a proposta que se baseou no diagnóstico dos problemas encontrados pelos professores, para o exercício eficiente da sua prática, nas classes da EJA, na Fase II, no município de Lauro de Freitas. Pois, a partir das pesquisas empreendidas, foi possível identificar os saberes que estes docentes trazem, acerca do ensino de Jovens e Adultos para construirmos novos conhecimentos, com os saberes das experiências valorizado e refletido na busca de um novo caminhar.

4.1.4 Identificação dos Sujeitos

Os dados dos docentes da EJA que foram coletados inicialmente junto a Divisão de Educação de Jovens e Adultos (SEMED em 2013) forneceram as seguintes informações: os professores da EJA em sua grande maioria são do gênero feminino, negras e estão na faixa etária de trinta e sete aos quarenta e oito anos de idade. Muitos desses professores já têm mais de doze anos de profissão. Alguns já passam dos vinte anos. Nesse sentido, entendemos que o corpo docente da EJA é composto, majoritariamente, de profissionais jovens, maduros e experientes no magistério, que procuram capacitar-se. Contudo, são também professores que agregam cargas horárias extensas durante a semana. Muitos acumulam até sessenta horas entre os turnos diurno e noturno.

Hoje, o docente que atua na EJA em Lauro de Freitas, tem assegurado à redução da sua carga horária o que foi conseguido para uma melhoria da qualidade da educação; esta redução permite que o docente fique um terço da sua carga horária fora da sala de aula. Essa medida assegura a esse professor, tempo para planejar suas aulas, elaborar os projetos da escola e pesquisar formas mais eficazes de ajudar o sujeito da EJA na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

Neste universo informado pela Divisão de Ensino, fomos a campo conhecer os sujeitos selecionados para nossa amostragem. Os mesmos atuam nas Escolas Municipais: Dois de Julho, Jacira Fernandes Mendes, Governador Mário Covas, Miguel Arraes, Senhora Valentina, Vereador José Ramos e a escola conveniada São Judas Tadeu. Os professores da EJA Apresentaram o seguinte perfil: são na sua maioria do sexo feminino, temos sete professoras contra um professor, destes cinco possuem entre trinta e um a quarenta anos, dois entre quarenta e um a cinquenta e um acima de cinquenta anos.

A carga horária de trabalho declarada pelos sujeitos da pesquisa na sua maioria é de vinte horas semanais. Cinco informaram trabalhar só no noturno, três trabalham no

vespertino e noturno, quarenta horas semanais e um declarou trabalhar sessenta horas, ou seja, os três turnos. Deste universo, quatro são professores concursados da rede e efetivos, não estão mais em estágio probatório, e cinco são oriundos do sistema de Contrato Temporário (CT).

Dos oito docentes pesquisados, seis são graduados em pedagogia e um é licenciado em matemática. Só um docente declarou possuir ainda o nível médio, antigo curso de magistério, e como se encontra próximo à aposentadoria não tem interesse em retomar os estudos. Deste universo só quatro declararam possuir pós-graduação, visto que, nenhuma das especializações informadas abrange a área da EJA.

Três docentes declararam possuir de uma a cinco anos, de experiência na docência, dois declararam ter cinco a 10 de experiência, três afirmaram ter mais de 10 anos na docência. Porém, ao questionarmos o tempo de atuação na EJA, esse padrão quase se manteve, encontramos quatro com tempo de atuação de um a cinco anos, três de cinco a 10 anos e um acima de 10 anos.

Portanto, a partir das observações e entrevistas, foi viável traçarmos um perfil dos saberes experiências dos sujeitos que atuam neste universo, e assim construímos uma proposta de formação continuada que atendesse a este perfil docente. Proposta esta que teve que discutir as dificuldades apresentadas pelos sujeitos e propor uma intervenção, encontra-se no apêndice C na página 138.

4.1.5 Etapas Percorridas

A concretização desta pesquisa somente foi possível porque estabelecemos as seguintes etapas. Em primeiro lugar criamos um momento de sensibilização junto aos docentes e diretores das escolas da rede municipal, para reconhecermos e formularmos a problemática e determinarmos o objeto da pesquisa. A partir deste ponto foi possível definir o problema para iniciar a exploração do mesmo.

Numa segunda etapa, realizamos o planejamento da pesquisa, definindo a metodologia, as fontes de dados, métodos de pesquisa, técnicas de coletas de dados, definição da população e a amostragem que seria investigada. Nesta etapa foi fundamental a coleta de dados de dados empreendida junto a SEMED.

Na terceira etapa, fomos a campo aplicar os questionários e realizar as observações que possibilitaram o estabelecimento do caminho a seguir. Durante, esta etapa a utilização da escuta sensível, foi fundamental na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não

consistiu só em ver e ouvir, mas também observar fatos e ferramentas que se transformaram em fontes documentais e impactam a formulação da proposta.

Na quarta etapa, ao realizarmos o caminho da análise e sistematização dos dados, iniciamos o refinamento das informações coletadas e sentimos a necessidade de aprofundamento em algumas questões, pois já conseguimos responder ao objetivo proposto de traçar os saberes experiências dos docentes da EJA na fase II, mas ficaram lacunas, diferenças, divergências, contraposições e contradições, ao respondermos ao segundo objetivo, sistematizar uma proposta de formação, já que identificamos o que os docentes sabem, sem haver a possibilidade de responderem o que querem saber.

Para tanto, optamos por lançar mão de uma técnica qualitativa não diretiva o Grupo Focal, que “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Gatti, 2005, p.7). Portanto, esta técnica está integrada ao corpo geral da pesquisa e aos objetivos propostos por ela, buscou captar a partir das trocas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de modo que não seria possível com outros métodos. Assim, o Grupo Focal permitiu ao pesquisador conseguir uma boa quantidade de dados para construção da proposta de formação, em um período de tempo curto.

A autora chama a atenção para o fato de que a pesquisa com Grupo Focal ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, o que permite a construção conjunta da compreensão de ideias compartilhadas, o que permite aperfeiçoar e aprofundar a compreensão dos dados obtidos através da técnica do questionário.

Desta forma, para responder as dúvidas referentes as proposta de formação docente da EJA, organizamos o trabalho com o Grupo Focal, por ser uma técnica de levantamento de dados que propicia uma dinâmica interacional entre sujeitos que tem o mesmo foco de interesse. Assim, organizamos em três momentos:

1. Sensibilização: todos os docentes foram convidados a participar de uma palestra onde a pesquisa foi apresentada no que concerne a seus objetivos. E a seleção dos presentes para constituição de dois grupos.
2. Grupo Focal: realizamos um encontro para cada grupo, quando contamos com a presença de dez participantes por encontro,
3. Análise do conteúdo dados obtidos.

Com esta organização anteriormente descrita, foi possível percebermos que dados relevantes em relação ao problema pesquisado apareceram e foi possível captar através “[...] de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p. 10). Assim, organizamos o Grupo Focal com 10 dos docentes que atuam na Fase II. Além desses docentes, o Grupo Focal contou com um moderador, a pesquisadora dessa dissertação e dois observadores/relatores (supervisores da EJA do município) que faziam as anotações e uma pessoa responsável por gravar em vídeo.

Para análise dos dados recolhidos durante o Grupo Focal, nos apoiamos nos objetivos traçados e na mediação teórica dos autores que fundamentam a presente pesquisa. Para concluir realizamos a análise de conteúdo que contribuiu para a produção de inferências presentes na proposta de formação, para ser fiel as necessidades formativas dos docentes.

Consumamos a presente pesquisa atingindo os objetivos proposto e apresentando uma proposta de formação para os docentes que atuam na EJA na fase II, presente no apêndice C, página 138. A mesma levou em conta as contribuições dos docentes, durante o Grupo Focal, e traz as necessidades formativas dos sujeitos da pesquisa. Porém, no caminhar constatamos um campo vasto de pesquisas e ações, que podem nascer do *corpus*, ora construído.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como pressuposto para a presente pesquisa, assumimos a posição de considerar os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional. Baseamo-nos, para tal, especialmente em Tardif (2003), quando sugere que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que, em seu desempenho profissional pretende responder aos problemas referentes ao processo ensino e aprendizagem.

Para empreender a base de dados deste estudo aplicamos um questionário, sobre o qual investigamos as categorias do saber docentes, com o intuito de subsidiar a construção da proposta de formação continuada para os docentes que atuam na Fase II da EJA no município de Lauro de Freitas – Bahia, para desenvolver uma proposta o mais fiel possível às necessidades elencadas pelos sujeitos da pesquisa.

Com base nas respostas obtidas, nos questionários aplicados, foi possível concluir que os docentes validam as experiências concretas e os saberes da experiência, a construção da sua identidade estaria relacionada à interação social que a prática profissional propicia. Desta forma respondemos a questão inicial da importância da interação com o saber, de tal forma, que possibilitasse um trabalho mediado, numa relação dialógica e plural com o educando. Porém, levantamos mais questionamentos, como alcançar esse equilíbrio e instrumentalizar o docente para que ele transmita seus conhecimentos de maneira clara, permitindo transcender a teoria, visto que a vivência prática é o anseio expresso pelos docentes.

Durante a pesquisa foi possível encontrar nos depoimentos que a seguir apresentamos as dificuldades conceituais e metodológicas para atuar na EJA, os docentes demonstraram, durante a aplicação dos questionários, que a modalidade requer atenção quanto à formação docente, pois os mesmos só encontram apoio às demandas diárias na transposição ou adaptações didáticas, ratifica-se assim a necessidade de um processo formativo que atendesse às dificuldades encontradas para atuar na EJA.

Partindo deste pressuposto lançamos mãos do Grupo Focal, que buscou comparar as informações obtidas nos questionários e assim construir a proposta de formação com as necessidades dos docentes. Portanto, convidamos todos os 32 docentes que atuam neste segmento no município, apresentamos a proposta do Grupo Focal, agendamos duas datas, na qual contamos com a presença de dez participantes por encontro.

Para ampliar e validar os dados encontrados no questionário, realizamos o Grupo Focal, e como estratégia de análise de conteúdo que cumpriu todas as fases descritas por Bardim (2011). Assim foi possível olhar para o mesmo fenômeno, ou questão da pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Ou seja, obtivemos informações advindas de diferentes ângulos que colaboraram para iluminar o problema da pesquisa.

De acordo com Perosa e Pedro (2009), a técnica de Grupo Focal permite a coleta de dados diretamente por meio da fala de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema. A mesma foi utilizada como técnica para a exploração das necessidades formativas dos docentes, o que possibilitou delinear a produção de sentido e significado sobre a proposta de formação continuada para o segmento.

Para Aschidamini e Saupe (2004), o propósito do Grupo Focal consiste na interação entre os participantes e pesquisador para a coleta de dados, a partir da discussão com foco em tópicos específicos e diretivos. Desta forma, estabelecemos quatro questões de debate para complementar os dados coletados. Divididos em dois os grupos de dez participantes, em dois encontros distintos, dos quais utilizamos a sequência das falas. O registro destas foi seguido da ordem da comunicação e identificado por letras em ordem alfabética para o primeiro grupo e numérica para o segundo grupo, para melhor acompanhamento da ordem da fala.

Para entendimento das falas registradas durante o grupo focal e dos dados obtidos no questionário que podem ser consultados nos apêndices A e B, nas páginas 132 a 136, utilizamos Bardin (2011, p.31), que traz a análise de conteúdo não só como um instrumento, mas um “[...] leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A análise de conteúdo ajudou a reinterpretar as mensagens e possibilitou atingir uma compreensão dos significados da leitura comum, contribuindo com a interpretação pessoal por parte do pesquisador a partir da percepção que o mesmo obteve dos dados. Pois, para Bardin (2011) não é possível, portanto uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação.

Assim, foi possível obter múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que estavam intimamente relacionadas ao contexto em que a comunicação se verificou. Desta forma as categorias emergiram ao longo do estudo, e relacionam-se aos objetivos propostos inicialmente e foram bosquejados, à medida que a investigação avançou. Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução dos dados.

As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, que destaca neste processo seus aspectos mais importantes.

Ao buscarmos o entendimento das falas, respeitamos as sequências discursivas, optou-se por trazer os diálogos em continuidade, pois permitiram o entendimento das elaborações conceituais debatidas pelos docentes. Já que nossos procedimentos se basearam na análise de conteúdo, coube como melhor classificação a de categorias, pois na análise do conteúdo permitiu verificação e validação dos objetivos propostos, bem como o respeito aos sujeitos da pesquisa que contribuíram com um material rico em reflexões.

A análise de conteúdo utiliza-se, de um conjunto de técnicas:

1 - preparação das informações; na qual realizamos a pré- análise, selecionado o material para cruzar os dados obtidos nos questionários e nas falas durante o grupo focal.

2 - unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; na qual selecionamos as unidades de análise.

3 - categorização ou classificação das unidades em categorias; nesta etapa definimos as categorias frente aos objetivos propostos pela pesquisa.

4 - descrição; transcrição qualitativa das falas e análise quantitativas sempre que necessário.

5 – interpretação. Nelas a comunicação foi o ponto de partida, a mensagem contida nas falas possibilitou ao pesquisador a produção de inferências.

Produzir inferência, 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 e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (CAMPOS, 2014)

Assim, com base na análise de conteúdo inspirada em Bardin (2011) elegemos a primeira categoria. A mesma refere-se à identidade docente; nela averiguamos os desafios que a docência da EJA impinge aos profissionais, com o intuito de traçar o perfil dos mesmos e estabelecer uma base para fundamentar as demandas formativas do grupo. Revisitamos Tardif (2003), Nóvoa, (1992), Arroyo (2006), Freire (1997) e Charlot (2000). Para entender a própria identidade do docente, comparamos as respostas obtidas nos questionários juntamente com os debates gerados na primeira pergunta do Grupo Focal.

Na segunda categoria observada, procuramos apresentar os saberes que compõem a profissão, para tanto, nos valem de Pimenta (1999), Gauthier (2006) e as contribuições de outros autores que respondem as questões situadas durante a análise de conteúdo, permitindo

assim, discernir os caminhos trilhados, para lidar com os problemas apresentados a partir das posições teóricas observadas no grupo.

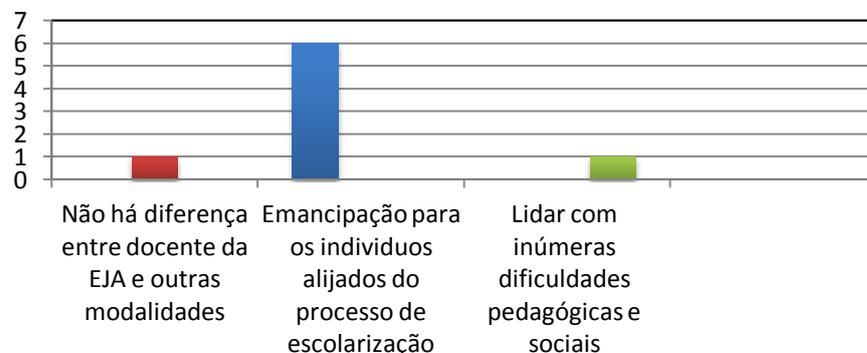
Na terceira categoria demonstramos como os saberes docentes são aprendidos na prática cotidiana, com o objetivo de compreender os saberes provenientes da experiência. Essa etapa foi fundamental para responder as necessidades formativas e comparar a pergunta empírica empreendida no início desta investigação, pois para Tardif (2003) a base da reflexão teórica é a experiência, a prática.

No quarto e último eixo de análise comprovamos as fontes do saber docente para entender como os mesmos selecionavam os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para trabalhar nas classes da EJA, contamos com Nóvoa (1992), Amorim (20012) e Macedo (1992). Com as categorias de análise foi possível fecharmos o ciclo do diagnóstico necessários à construção de uma proposta de formação continuada participativa.

5.1 IDENTIDADE DOCENTE

Como já discorrido, inspirados na análise conteúdo (BARDIN, 2011), apresentamos a primeira categoria a qual denominamos Identidade Docente. Para investigar a Identidade Docente, delineamos questões, que visavam aprofundar a concepção do professor que atua na EJA, pois para Tardif (2003) o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, o transforma, com o passar do tempo, modifica assim a sua atuação profissional. Com base nos questionários podem ser vistas no apêndice A, página 132, perguntamos aos docentes: O que significa ser professor da EJA?

Gráfico 11 – Opinião dos docentes sobre o que significa ser professor da EJA.



Fonte: construção da pesquisadora com base no questionário de entrevista aplicado.

Dos entrevistados 80% afirmaram que ser professor da EJA é emancipar indivíduos alijados do processo de escolarização. Os dados citados nos levam a pensar na crença da educação como processo emancipatório posto que o docente se coloque como sendo instrumento facilitador desta emancipação, pois este é um saber ligado diretamente sua identidade profissional, desta forma a escola é:

[...] lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA,1992, p.16)

Tardif (2003) orienta que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que, em seu desempenho, frequentemente, depara-se com situações problemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Para solucioná-las, os docentes necessitam de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes, que, como defendemos, são de origens e naturezas diversas. Advém daí a crença de que a educação pode tudo. Porém:

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 [...]. (TARDIF, 2003, p.49-50)

Desta forma, o docente compreende a importância da sua ação na vida dos sujeitos envolvidos, demanda através da sua prática contribuir para emancipação cidadã através da aquisição de habilidades necessárias ao exercício da cidadania plena. Os entrevistados demonstram entendimento sobre a importância da escolarização na vida destes indivíduo, atendendo o que parecer CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” estabelece que a EJA, deve apropriar-se das funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Mediante esse dado, espera-se que no processo educativo da EJA possa se desenvolver o caráter emancipador na constituição do sujeito e na produção de conhecimento.

Com o intuito de entender melhor a importância da ação docente questionamos aos entrevistados se, para ser professor da EJA, precisava de formação específica. Os 8 professores entrevistados responderam que sim. Suas justificativas estão descritas na tabela 3 a seguir:

Tabela 3-Formação específica para atuar na EJA

A	Porque, temos que trabalhar atividades diferenciadas para atender a necessidades desse público e ajudar na aprendizagem deles.
B	Para o desenvolvimento pedagógico. Aprimorando habilidades de acordo a necessidade do nosso alunado em sala de aula.
C	Porque encontramos vários desafios que precisam de uma preparação para ser enfrentado e solucionado.
D	Porque ajuda na compreensão dos processos de aprendizagens, sabendo assim analisar a dificuldade de cada um.
E	Trata-se de um público específico, que advém de uma realidade socioeconômica que não teve possibilidade de estudar em idade própria.
F	Não justificou
G	Por se tratar de uma modalidade educacional diferenciada, por isso demanda ações pedagógicas diferentes.
H	Nunca estamos prontos, este fato torna essencial e extremamente importante, momentos de estudo sobre o ensino da EJA e suas especificidades

Fonte: construção da pesquisadora com base no questionário de entrevista aplicado

Com base nestas respostas podemos concluir que 90% dos entrevistados, ratificam a necessidade de formação específica para modalidade, que traz a tona o caráter das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, já que para que se cumpram estas funções o docente deve receber formação específica, pois os mesmos apontam dificuldades com relação ao currículo e os recursos didáticos trabalhados com os educandos, já que este apresenta conteúdos sistematizados desvinculados da realidade e do cotidiano dos atores da EJA. Desta forma a formação deve oportunizar o desenvolvimento crítico e a apropriação da concepção, por parte dos docentes, de que o ensino ofertado na EJA, deve ter como pressuposto a formação humana e política.

Como primeiro tópico de debate, no grupo focal, perguntamos aos docentes quais as dificuldades encontradas para lecionar nas classes da EJA. Os docentes nos relataram que:

A - O cansaço dos alunos, os alunos trabalham com construção civil, caseiros, eles chegam muito cansados. Eles têm vontade de aprender, mas chegam tão exaustos que impede. Fazemos dinâmicas, mas muitos pedem para não participar devido ao cansaço. Esse é o maior desafio o trabalho cansativo dos alunos.

B - Atender aos interesses dos alunos em distintas faixas etárias(15 aos 65) a gente tem muita dificuldade de atender a interesses distintos, pois podemos criar uma situação que atende ao jovens mas não aos idosos. O grande desafio é atender a esta demanda e conquistar os interesses distintos mantendo-os interessados

C - O grande desafio é fazer um planejamento que atenda às diferentes necessidades, trazer esse povo, que vem cansado, com idades diferentes, e você conquistar e aprender a atenção para aquele momento, com muito carinho e afetividade. Pois se eles se sentem queridos.

D - Eles continuam ratificando que a EJA precisa de muita afetividade, pois se eles veem o professor desmotivado eles vão embora. O grande desafio é a desvalorização da educação como um todo, atuo em duas classes, uma de idosos e uma de jovens, e os de jovens vão por conta dos pais que obrigam por conta da bolsa família. Eles

dizem meu pai não tem instrução e ganha mais do que a senhora. Para que eu preciso estudar? A desvalorização da educação como um todo, o que a gente vê hoje é crianças, porque considero 15 anos criança, são vários fatores que os levaram para EJA. Os adultos podem não ter sonhos, mas tem um interesse ao retornar, o jovem vai forçado. Por isso, vários conflitos que são gerados. A desvalorização da educação como um todo tem levado a isso.

Nas primeiras respostas obtidas pelo grupo pudemos identificar o cansaço demonstrado pelos alunos devido ao o trabalho como empecilho à aprendizagem. Outro desafio além do cansaço seria atender aos interesses dos alunos em distintas faixas etárias. Arroyo (2006, p.22) chama a atenção para o fato da necessidade de repensar a EJA no município de Lauro de Freitas, pois segundo o autor, deve-se começar não por “[...] perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos.”

Portanto o docente da EJA precisa sempre lembrar que: [...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2006, p.23)

Os alunos da EJA frequentam esta modalidade por diversas razões, muitas delas já pontuadas durante a nossa retrospectiva histórica. Porém, conhecer a história de vida dos jovens e adultos ajuda ao docente na definição de estratégias ou metodologias que motivem e ajudem no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma as atividades serão desenvolvidas de acordo com a realidade social e cultural da turma, deve ser contextualizadas e discutidas onde o cotidiano seja à base da construção das aprendizagens significativas e prazerosas.

Porém, os docentes pontuam que nas classes da EJA, encontram os mais variados níveis de aprendizagem, o que se transforma em desafios, para muitos deles, impeditivo da aprendizagem. Mas o que o docente precisa refletir e perceber que este é um desafio pode ser vencido, desde que, ocorra uma aproximação entre docente e discente, pois ao cria um clima de entrosamento e cumplicidade os mesmos, sentem-se à vontade nos distintos momentos ocorridos em sala de aula, com a confiança ocorre então a troca de saberes. Só assim, o docente terá condições de compreender o estágio em que cada um se encontra, para que possa fazer as escolhas conscientes, e as intervenções necessárias, para vencer os desafios.

Outro fator desafiador para os docentes é a desvalorização da educação para os entrevistados, pois os alunos não “dão importância à escola”; isso se daria devido a fatores socioeconômicos. Bourdieu (1999, p. 74) ratificaria estas afirmações, ao defender que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a ‘dom’. Afirma que essas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital

cultural entre as classes e as frações de classes: "[...] O rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família."

Nogueira e Nogueira (2012), apoiados nas reflexões de Charlot (2000), apostam na crítica ao pensamento de Bourdieu. Os autores afirmam que, as famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais.

Assim posto, o *habitus* da classe, o permite o encontro de múltiplas experiências, e estas não seria um impeditivo para a aprendizagem, e sim, o campo fecundo de pesquisa e para a descoberta de novos saberes. Mas, os docentes apontam a diversidade como dificuldades e foram destacadas no Grupo Focal 2. Frente ao mesmo questionamento o grupo 2, trouxe os seguintes desafios:

- 1 - A 'mesclagem' de idades, isso causa um choque ao misturar-se idades. Pois o adulto pela falta de oportunidade na infância não estudou e retorna com um objetivo a escola. Já o jovem não tem objetivo, estão na escola para obedecer aos pais, causando conflitos em sala de aula levando o adulto e o idoso a abandonar. Reforçando o desafio de manter o aluno até o final do ano
- 2 - Atender a especificidade de cada público sem frustrar os interesses tão diferentes é um grande desafio que o planejamento vai apresentar, pois temos que propor muitas mudanças, pois o conflito entre o jovem e o idoso desgasta o professor. Assim geralmente o que planejamos frustra os alunos, por que atender a tantas demandas é complexo
- 3 - Manter os alunos interessados esses é um desafio, pois se o interesse nas aulas cessa eles desistem. O grande desafio do professor é vencer suas dificuldades em lidar com o jovem que não se sente inserido. O jovem está ali por que foi forçado e o modelo da EJA não atende as suas demandas.
- 4 - Vemos este desafio aos analisarmos a Fase I e A Fase II, onde vejo a diferença de idade e de comportamento. Na sala da Fase I temos um comportamento excelente, já na Fase II só temos a maioria jovens e os adultos que vão para esta fase querem retroceder a Fase I por conta dos conflitos. Fazer um planejamento diferenciado para o adulto é um desafio.

Os docentes imputam ao capital cultural as dificuldades dos docentes o que contraria a ideologia da escola libertadora. (BOURDIEU, 1999). O autor discute a posição do indivíduo na sociedade cuja estratificação é reproduzida pela escola. Esta é organizada a partir de um conjunto de imposições pedagógicas impostas que objetiva a manutenção da estrutura de classes. Assim posto, a educação proporcionada no espaço escolar não desempenharia o papel de mediatizar a libertação proposta no pensamento de Freire (1977) que afirma que a pedagogia atual é a proposta pelas classes dominantes que considera ilegítima, toda cultura

que não prove o espaço escolar, sendo o saber legítimo só o perpetuado pelo sistema escolar e validado por este.

Ao negarem o saber das comunidades, e a multiplicidade de saberes oriundos de diversas fontes, realizam a leitura do espaço social a partir da ótica do opressor. O docente não consegue lidar com o saber que não é o institucionalizado e validado na academia; sentem-se assustados, pois os programas acadêmicos em que foram forjados seus conhecimentos não dão conta da multiplicidade de saberes que a classe da EJA apresenta; não foram ensinados a lidar com a heterogeneidade, com a ‘mesclagem’, e isto os deixam atônitos.

Mas para dar conta da profissão, o educador deve, segundo Freire (1977) ousar transformar o *status quo*, deve ousar ser mais, ser capaz de libertar-se, para respeitar e valorizar os saberes do educando, usando o diálogo como ferramenta da emancipação para a construção da liberdade. O autor destaca:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1977, p.16)

Conscientizar seria, portanto, o compromisso com o mundo histórico, já que como educador estamos implicados na construção histórica, fazemos historia a cada aula, a cada interação com o educando. Desta forma, enquanto sujeito histórico trava uma relação direta com o mundo através da mediatização. Por isso, Freire (1977) convida-nos a assumirmos uma posição de saber que não estamos apenas no mundo, mas também pelo mundo. Assim nasce a possibilidade de transformar a realidade da opressão através de novas formas de viver.

Posto que, a conscientização apresenta-se como um saber, pois a mesma é um processo pelo qual o docente desenvolve saberes a respeito das reais condições materiais, sob a qual os educandos encontram-se, seu modo de produção cultural, e intelectual, sua situação de classe. Mas para incorporar essa prática à docência da EJA é necessário repensar a condição em que está inserido o espaço da EJA, para que não continuemos a reproduzir a opressão a que estes foram submetidos, já que a formação em serviço é necessária para auxiliar o docente na construção destas práticas libertadoras. Este pensamento justifica-se pelas falas destacadas a seguir.

E - Concordo com a colega, e vejo que o grande desafio da EJA e o professor fazer uma aula que conquiste. Ao comparar com o diurno o pai pega pela mão e leva pra escola, na EJA ele precisa de motivação. Uma aula que motive e ele queira voltar.

Para eles é muito fácil desistir, eles não pensam nas consequências e na importância deles estarem na escola, para ele qualquer coisa é motivo de desistir. Nosso grande desafio lutar dia após dia para que esse aluno não desista e retorne. Por isso temos que pensar muito no tipo de aula que estamos oferecendo a nossos alunos.

G - Outro desafio que temos que vencer é o tempo, o noturno o tempo é reduzido, no ensino regular passa 4 anos para alfabetizar no EJA tem que fazer dois anos em um, este tempo reduzido, prejudica. Mas cabe ressaltar que o aluno não quer passar mais tempo na escola, por mais que se faça uma atividade atrativa ele quando chega a hora quer ir embora.

H - O grande desafio que tenho como educadora da EJA é conscientizar o aluno do papel dele, ele entender que faz parte desta sociedade e seu papel, foi tirado esse direito de estudar. Fazer uso desses recursos que eu possa dar uma aprendizagem significativa, de que forma me aproprio destes recursos tecnológicos do letramento, para dar ao meu aluno uma aprendizagem significativa. Nestas fases poderia ter fases preparatórias. Mas tudo passa pela conscientização do aluno para que ele de valor ao tempo que esta na escola. Mas o professor que se prepara sempre, pois a EJA é uma anomalia na educação, a gente vai em outras partes do mundo e não tem EJA, precisamos esse olhar diferenciado e políticas públicas para esse segmento.

I - Outro desafio que a colega já falou mais ratifica, é a organização que o MEC traz para a EJA não condiz com a realidade das habilidades e competências necessárias para a fase, um aluno que parou de estudar a dez anos, diz que esta no 4º ano e não sabe nem pegar no lápis, e eu tenho que preparar EME em um ano, dez meses. Ele não tem nem conhecimento das letras e devo preparar em um ano, faz a leitura de mundo faz, se coloca oralmente bem, mas o domínio da leitura e escrita não. Por isso, acho que deveríamos gerar um movimento de rever esta organização curricular da EJA. O professor tem que entender que não é ele o responsável pela evasão escolar, não somos culpados pela falta de recursos, não somos culpados pelos livros didáticos inadequados. O professor precisa entender que isso são políticas públicas, temos que ter um olhar do secretário, do prefeito, o professor tem que entender que não é sua culpa.

L - O professor tem que entender também que não tivemos uma formação inicial para trabalhar com o aluno a partir de tudo que já falamos. O grande desafio do professor é sua formação inicial, essa qualificação do professor que atua nessa área, como muitos já falamos. Eu não me sinto capaz para produzir materiais para EJA. A própria SEMED, não tem especialistas em EJA suficiente para produzir os materiais solicitados isto causa grandes problemas. Portanto vejo que a falta formação específica em EJA.

Os docentes sinalizam que o planejamento geralmente frustra as diferentes expectativas, porém é necessário que os mesmos tenham em mente que a aprendizagem ocorre por meio da interação, discente/ docente, e que é necessário aos segundos caracterizar os primeiros, já que estas características influenciam no processo ensino e aprendizagem, visto que entende que o público da EJA traz vivências e uma trajetória de vida onde a descontinuidade de trajetórias escolares influencia o momento atual. Portanto, sem que o domínio das características do alunado, o trabalho de planejamento torna-se ineficaz.

Pontuamos que se encontra aí a dificuldade que os docentes encontram em manter o interesse na aula, pois os mesmos evidenciam que há inúmeros atrativos externos contribuindo para a desmotivação por parte do aluno em estar na aula, posto que para que haja motivação para a aprendizagem torna-se necessário que a mesma tenha significado para os

alunos; a ausência dessa metodologia é indicador de desmotivação e desistência. Acontece assim, outra vez, a descontinuidade. Oliveira chama a atenção para o fato de que:

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p. 18).

Por conseguinte, o planejamento diferenciado é um grande desafio do docente da EJA, em virtude da dificuldade apresentada pelos mesmos em utilizar as experiências socioculturais dos educandos; em face disto ocorre o choque com a cultura escolar, o discente da EJA sente-se deslocado e incapaz, com dificuldade em se apropriar das linguagens, comportamentos e atitudes que são valorizadas pela escola.

Isto ocorre por que a escola não foi pensada para a EJA, e seu público, há, portanto uma necessidade veemente de adequação da escola para o público oposto ao qual foi criada. Um exemplo da não adequação da escola à EJA está na organização curricular, que dispõe que determinados conteúdos sejam estudados quando os alunos atingirem a idade mais favorável ao aprendizado, pois essa estruturação privilegia as crianças e adolescentes com trajetórias regulares de escolarização, deve-se, portanto considerar a especificidade da EJA. Comprovamos esta premissa nas falas que se segue:

5 - O desafio é escassez de material para EJA, a gente precisa fazer mudança, ficar correndo atrás, não tem material de larga escala que de subsidio a EJA. O grande desafio preparar esta aula motivadora, para que o aluno se sinta bem acolhido, com estes recursos escassos. O livro não atende as necessidades da EJA, temos que fazer um complemento e tudo sai do custo do nosso bolso, nos não temos este suporte ai dificulta tudo. Os livros tem que ser reformulado, pois são muito complicados e fora da realidade deles. Na Fase I, alunos que nem foram alfabetizados pegam um livro com o texto enorme, acredito que muitos evadem por que tem vergonha de dizer que não sabe quando recebem um livro com esse texto enorme. Eles tem vergonha de dizer que não sabe. Tem que rever o livro didático e materiais da EJA.

6 - Fatores externos como a TV também é muito grande, quando temos jogo ou final de novela o aluno não vem a escola. Outro problema é a mobilidade urbana que causa cansaço, a gente percebe a luta de alguns para virem a escola.

R 16 O desafio possa ser desenvolver projetos e planejamento que ajudem a enfrentar os desafios.

7 - Nós estamos com o mesmo formato de escola numa realidade que evoluiu bastante e que não atende a demanda de aprendizagem da EJA nem do diurno. Muitos dizem que escola particular ensina e pública não, mas o mérito não esta na escola e sim nas famílias da escola particular que acompanham os estudos de seus filhos. E nos que trabalhamos com comunidade e grupos de risco, precisamos modificar a estrutura do fazer pedagógico para atender a estes grupos, eles não terão a família para incentivar.

8 - Quando os colegas trazem a proposta de trabalhar com projetos, já observei esta metodologia e como ela movimentava a escola, assim a evasão na EJA tem jeito, deste que a gente pare de pensar num currículo fragmentado, pois o aluno precisa sentir

que todos na escola falam a mesma língua e que essa língua atende a sua vida cotidiana.

9 - Acredito que o desafio macro é o inconsciente coletivo que acha que a EJA é uma assistência social, precisamos vencer isso e entender que estamos falando de educação e uma modalidade de ensino. Saber de onde o aluno veio e aonde quer chegar, as diversas motivações, definir a linguagem ou abordagens é fundamental. Mas mesmo assim esta modalidade ainda lida com estrutura social e com a reestruturação deste contexto, durante muito tempo fui contra essa tarefa, mas vejo que sem estes pilares: contexto, motivação, linguagem não conseguimos fazer EJA. Acho que eles fecham nossos desafios

10 - Mas um desafio está esquecido! A violência, todas as comunidades enfrentam este desafio, que atinge diretamente as escolas. Isso tem causado os afastamentos das salas, as faltas, e a evasão.

Em face dos relatos dos docentes foi possível atender ao primeiro objetivo específico da nossa proposta: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA. Ao indagarmos os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas classes da EJA, pudemos identificar que os mesmos estariam relacionados a três ordens:

A primeira relaciona-se à realidade social dos sujeitos da EJA, pois pela própria especificidade de indivíduos adultos, que provêm muitas vezes os sustentos da família vem direto do trabalho para a escola, traz o cansaço do dia de labor. Além destas especificidades, a modalidade tem enfrentado de acordo os relatos docentes, problemas relacionados à violência das comunidades. A mesma impacta diretamente a frequência é apontada por alguns como causadora da infrequência ou evasão, porém nosso estudo não aprofunda esta dado que já dispõe de pesquisadores que se debruçam sobre este fenômeno.

Os professores também apontam o capital cultural como o responsável pelas dificuldades enfrentadas, já que pouco valor é dado à escola ou a escolarização, pelos jovens e adultos que retornam a estudar. Creditam o fato do desempenho escolar ao incentivo familiar e como na EJA isso não ocorre, o desempenho estaria comprometido. As falas trazem a tona um cenário da EJA, e um perfil dos educandos, bem como modelos de aprendizagem, relacionado ao que os docentes creditam ser o problema: diversas faixas etárias e com inúmeras histórias de vidas.

Esses sujeitos, por diversos motivos, foram excluídos da escola regular devido o ingresso precoce no mercado de trabalho, o evadiram-se dela por não se adequar aos modelos de ensino. Por conseguinte os jovens, adultos e idosos que compõem as classes da EJA, a transformam em classes heterogêneas, não só do ponto de vista social e econômico, mas como salienta Oliveira (2009) não somente a idade, mas por serem um conjunto de indivíduos heterogêneos, com especificidades próprias, inseridos na diversidade de grupos geracionais e

culturais distintos presente na sociedade atual, para transformar as classes da EJA em um campo rico de experiências e diversidade.

Outro fator frequentemente mencionado relaciona-se ao cotidiano social e cultural relatado pelos docentes, refere-se ao uso de drogas, violência nas comunidades. Dayrell (1996) destaca que a escola é um espaço sociocultural permeado de especificidades próprias e de relações construídas e estabelecidas pelos seus sujeitos que a compõe. Por conseguinte, os saberes docentes devem proporcionar ao profissional da EJA, refletir sobre os problemas evidenciados por esses sujeitos.

Logo, os saberes docentes devem possibilitar pensar sobre uma educação que reflita sobre as possibilidades evidenciadas por esses sujeitos, inseridas na escola e na vida social. É evidenciada nos debates que apenas a transmissão de conteúdos científicos não atende aos anseios dos educandos, ao não dar conta, a motivação esvai. Destacamos que o saber necessário a esta problemática, deve refletir a partir da premissa de Freire (1996) não existe docência sem discência, isso porque os alunos da EJA encontram-se mergulhados em um mundo que muda rapidamente, que exige mais deste sujeito.

Assim, o modelo de educação pautada na figura do professor como centro do processo educativo, não dá suporte para uma educação dialógica, que privilegie a formação de sujeitos pensantes e críticos frente à sociedade em constantes transformações, tecnológicas, valores e de reelaboração dos conhecimentos e a escola não pode ficar à margem das grandes mudanças que ocorrem, pois “[...] a transformação da educação não pode antecipar-se a transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (GADOTTI. 2003, p. 84).

Tal premissa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, portanto a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder as necessidades, nas próprias especificidades culturais, resultado da vida do povo. Desta forma, não podemos limitar a educação a um conjunto de fatos e conceitos, pelo menos devemos relacioná-los entre si, para que provoque alterações do comportamento nos alunos, permitindo-os reconhecer as potencialidades das exigências da sociedade atual.

Assim posto, faz-se necessário repensar a formação destes docentes, para que atendam às mudanças constantes, aos novos desafios sentindo-se confiantes na profissão. Por conseguinte, a escola necessita entender esses sujeitos a partir de suas diferenças culturais e cognitivas, desta forma aos docentes devem pensar no processo—ensino e aprendizagem além da transmissão de conteúdos, pois é necessário viabilizar aos educandos conhecimentos

práticos que sirvam para a vida social. Mas para que isso ocorra é preciso que o docente proponha ações pedagógicas que respeitem o perfil da EJA, mudando a escola. A mesma deve oferecer um ambiente favorável à aprendizagem significativa dos seus alunos, para que ocorra o reconhecimento como grupo homogêneo, entretanto, respaldados pela heterogeneidade.

Portanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem se dá de forma contínua ao longo da vida, é analisar a realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que integram essa modalidade e criar um sistema de ensino que se identifique com as características da própria EJA para ofertar uma educação de qualidade as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

Para tanto, a formação deste docente deve ter uma atenção especial, já que as competências exigidas no cumprimento das atividades da docência da EJA requer que o mesmo, acesse a uma variedade de saberes para lidar com as situações da profissão que como são diversas requer respostas diversas, assim os saberes que compõem a profissão são testados e requisitados. Nasce assim o nosso próximo eixo de análise, a formação docente e os saberes que compõem o exercício da profissão.

5. 2 SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSÃO

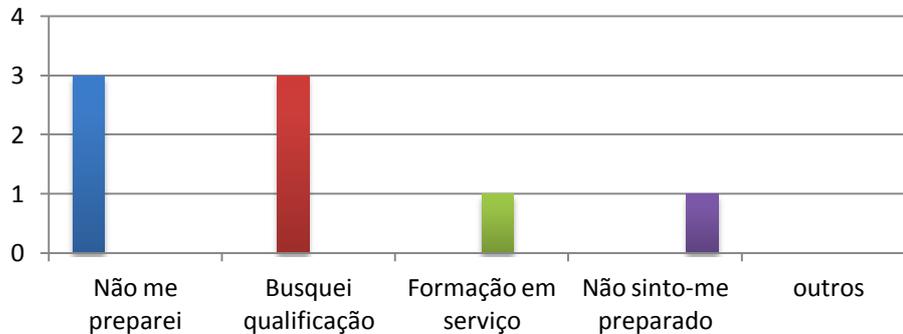
Denominamos como Saberes que Compõem a Profissão a segunda categoria apresentada, esta categoria foi constituída a partir das falas registradas durante o grupo focal e dos dados obtidos no questionário que podem ser consultados nos apêndices A e B, nas páginas 132 a 136. Denominamos os saberes que compõem a profissão, a partir de Gauthier (2003), pois para o autor há muitos enganos cometidos durante o processo de formação que são confundidos com a atividade de ensino, onde basta se dominar o conteúdo, ter talento, bom-senso e experiência que os problemas desaparecem.

No entanto para este autor os saberes necessários para a composição de um futuro professor são: curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, da ação pedagógica e da experiência. Foi justamente estes saberes que buscamos identificar ao analisar os dados recolhidos.

Portanto, para ampliar os conhecimentos sobre como os docentes da EJA do município de Lauro de Freitas, buscavam a qualificação para lidar com os desafios da profissão. Perguntamos aos mesmos como eles se preparam para ser professor da EJA. Neste item de investigação, foi possível ver que 40% não teve nenhum tipo de formação específica na área,

e 40% buscou por conta própria, 10% formado em serviço e 10% não se sentem preparados. A seguir demonstramos no gráfico 12 as proposições especificadas acima:

Gráfico 12 - Qualificação dos docentes para atuar nas classes da EJA



Fonte: construção da pesquisadora com base no questionário de entrevista aplicado

Este item é extremamente relevante, pois justifica a problemática inicial da pesquisa, a formação para fase II, nele se vê que só 10% dos entrevistados receberam formação em serviço, o que não ficou especificado se foi ofertado pela rede municipal de Lauro de Freitas, ou em outra rede a que está ligado. Desta forma, ratificamos a importância da formação de professores para a EJA posto que ela é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola. Os mesmos demonstram a necessidade veemente nos relatos durante a pesquisa empreendida e podemos constatar nas perguntas que se segue a importância e a valorização da formação por parte dos entrevistados.

Partindo desses pressupostos evidenciamos a necessidade de questionamentos mais aprofundados relativos a quais especificidades seriam necessárias para responder à demandas tão contraditórias com o propósito de atender de forma satisfatória, a fim de possibilitar formação adequada para os docentes dessa modalidade de ensino. Com instrumentos próprios da docência que viabilize o ensino e a aprendizagem e enseje aos discentes um saber significativo e aos sujeitos da pesquisa um trabalho que os façam sentir prazer nas vivências da sala de aula.

Para tanto, os docentes foram inquiridos sobre quais os conhecimentos sobre educação, sobre escola e seu entorno acreditavam que os professores da EJA precisam ter de forma a responder às suas necessidades. As respostas obtidas podem ser vistas na tabela 4 a seguir:

Tabela 4-Conhecimento docente sobre a EJA

A	O professor precisa ter reconhecido os conteúdos próprios da grade curricular da referida modalidade, os níveis que perpassam as etapas de aprendizagem. Ainda, o professor deve buscar parceria com o corpo escolar.
B	A educação não é uma prática estanque. Ela em todo o seu percurso, seja na escola, sociedade se dá de maneira gradual e contínua. Que deve assumir um caráter político e social. A escola não se resume ao ambiente físico na qual ela está ancorada. Estendendo-se para além do seu espaço. O seu entorno deve ser considerado como conhecimento cultural e social, tendo influência direta na transmissão do conhecimento.
C	Compromisso, flexibilidade, respeito, valorização das ideias.
D	Construir com a escola e o desejo da proposta na educação de jovens e adultos. Portanto, o trabalho desenvolvido com a EJA é de grande importância para nos educadores. Você se coloca no lugar do seu aluno, perceber sua realidade, desejos, medos, sonhos e metas a cada aula. Pois, você é referência na vida e expectativa dos seus alunado.
E	Material adequado, formação continuada específica.
F	A princípio a busca por saber, conhecer quem serão esses alunos, conhecer a comunidade local, buscar reconhecer as dificuldades e limites desses alunos para saber de que forma direcionar a didática em sala de aula, auxiliando a escola na prática de educar.
G	Não respondeu
H	Conhecer os fatores que interfere na vida dos educandos, suas expectativas em relação ao futuro. Pois deram o primeiro passo a retornar a escola.

Fonte: construção da pesquisadora com base no questionário de entrevista aplicado

Os docentes que responderam aos questionários destacam a necessidade de recorrer a uma rede de saberes que são tecidos no cotidiano escolar, o que implicaria em dominar o conhecimento histórico dos sujeitos da EJA, para tanto é necessário o respeito ao conhecimento que o discente traz ao chegar a escola e entender o destaque de Freire (1996) ao conceituar a formação não como um puro treino de destrezas, mas um momento onde o ser se encontra consigo e com outro, pois como sujeitos éticos e históricos, torna-se fundamental uma prática educativa que estimule os educandos a uma reflexão crítica da realidade.

Amorim (2012, p.33) destaca que “[...] nunca podemos esquecer que o ser humano é por natureza, um ser intercultural, que tem uma identidade pessoal, social e cultural, que é estruturada a partir de um ambiente ético e democrático”.

Por conseguinte, é necessário enfatizar a reflexão crítica sobre a prática educativa, a mesma será a base sobre a qual a teoria transcende ao discurso, para deixar de ser uma reprodução alienada de situações pensadas para as crianças e reproduzidas para os adultos,

como cópias. Pois a prática docente influencia os educandos, posto que a verdadeira prática docente respalda-se na criticidade destaca por Freire (1996).

Para comparar a formação com base na criticidade, perguntamos aos participantes do Grupo Focal, sobre as dificuldades encontradas, e quais eles caracterizariam como saberes curriculares. Encontramos a seguir o posicionamento dos dois grupos sobre a problemática:

- 1** - Conhecer sobre como o aluno adulto aprende, sobre a diversidade de gêneros e como lidar com o diverso em sala de aula. Aprender a trabalhar com o diverso é um saber necessário, mas também o domínio das novas tecnologias e temas atuais como sustentabilidade.
- 2** - Acho fundamental os saberes ligados a ludicidade, saber construir jogos, trabalhar com músicas. Utilizar corretamente dinâmicas que permitam a estruturação de atividades motivadoras tendo o lúdico como princípio
- 3** - Seria fundamental também termos como mudar a aula de ambiente, saindo da escola com atividades – extraclasse, onde fosse possível ir ao cinema, em locais onde eles nunca vão porque é noite e ta tudo fechado, museus, praias, etc. Como fazer isso na EJA, como desenvolver a sequencia didática para envolver os temas relativos a EJA com aulas de campo.
- 4** - Acredito que precisamos estudar temas, teóricos e conceitos que validem a EJA enquanto modalidade. Sem este fundamento e entendimento não temos como fazer a EJA acontecer.
- 5** - As tecnologias é um grande desafio, pois o professor deve dominar seu uso. Confesso que sou uma analfabeta digital. (todos os presentes concordam)

Tardif (2002, p. 39) afirma que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa”. Mas, entendemos que o docente deve ir além dos conhecimentos da ciência da educação. No caso da EJA, ele deve desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os docentes. Desta forma, conhecer sobre como os mesmos, como aprende e acima de tudo conhecer os princípios andragógicos, passa a ser uma premissa fundamental à docência da EJA.

A partir desta perspectiva destacamos o novo paradigma apoiado pela UNESCO, que, ao recomendar para educação do século XXI, a necessidade de preparar cidadãos para a vida, no âmbito da sua totalidade, com o objetivo de transformar a sociedade em mais justa e solidária, e ressalta ser essencial que as práticas pedagógicas sejam apoiadas nos quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (2003, p. 101) sobre a educação ao longo da vida, “[...] aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.”

Uma vez que as atuais demandas da sociedade multimídia, tecnológica e globalizada, requer o desenvolvimento de habilidades que permita operar e acessar estes recursos, o educador deve ser preparado para analisar, contextualizar e reconstruir o que o mundo oferece. Desta forma, os temas como novas tecnologias, sustentabilidade, diversidade sexual e gênero, fazem parte do cotidiano da vida dos docentes e dos educandos. Pimenta (1999, p. 23)

esclarece que: “[...] A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, para desenvolver habilidades que permita operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.”

Pois é necessário ao educador o domínio de saberes que o instrumentalize para analisar, confrontar e contextualizar o seu planejamento, para adotar atividades motivadoras onde o lúdico esteja presente. Nesse contexto, os saberes propostos na formação devem pautar-se no desenvolvimento de sequências didáticas, que aborde os temas ora destacados. Porém, os docentes em suas falas vão além e traz a baila, a importância da afetividade:

5 - Um saber fundamental ao docente da EJA é o valor da afetividade, sem afetividade não sustentamos a aula e os alunos, pois eles aos sentirem o afeto, o cuidado do professor motiva-se a estudar, empenhando-se nas tarefas.

6 - Trabalhar temas como cidadania, o papel da mulher na sociedade, equidade, isonomia, direitos e deveres, constituição. Estes temas ligados a conscientização, mas que muitas vezes não dominamos e portanto como vamos esclarecer ou ensinar o que não sei, ou não domino plenamente, assim como conscientizar.

7 - Sequências didáticas que envolvam temas polêmicos, como drogas. Muitas vezes os alunos pedem a orientação mas nos não temos como dar, ficamos intimidados.

Para que o docente responda a essa questão é necessária à criação de vínculos afetivos e o mesmo só nasce a partir das trocas estabelecidas entre docente, discente, cultura e sociedade, trocas estas pautadas no respeito e nas vivências que precedem a escolarização. Dantas (1992), a partir de Wallon, analisa que a afetividade relaciona-se sempre ao estado de espírito do indivíduo, bem-estar ou mal-estar. Este estado é exposto ao mundo através da emoção, manifesta através das paixões e dos sentimentos, pois a emoção é a forma de expressão da afetividade.

Por conseguinte, a sala de aula ou a escola deve pensar no estado de emoção, as paixões e sentimentos que o momento de aprendizagem suscitara ao discente. Se o aluno da EJA sente-se valorizado nas suas intervenções, respeitados em seus saberes, desta forma o ódio, a cólera, os ressentimentos construídos ao longo da sua história serão repensados, para dar lugar a laços afetivos, pois o momento de aprendizagem torna-se prazeroso.

Para contribuir com o docente da EJA, a formação deve pautar-se em uma metodologia que contribua para repensar os momentos pedagógicos, momentos estes que devem favorecer a retomada do crescimento profissional e pessoal do docente. Que devem ser desafiados na compreensão das dificuldades pessoais apresentadas pelos sujeitos da EJA, já que as mesmas não são intransponíveis, pois podem ser o aporte para vencer os desafios enfrentados, ao se transformar no campo fecundo da construção do conhecimento. Mas para

que este campo floresça é necessário ao educador o exercício da premissa preconizada por Freire (1999), diálogo, ele seria o veículo gerador da emoção.

Porém os educadores citam o problema que impacta a EJA, ao questionar como trabalhar a inclusão com os alunos com déficit intelectual nas classes da EJA, um dos professores participantes do grupo focal nos relatou que: “Não fomos preparados em momento algum e hoje muitos dos alunos que vão pra EJA apresentam este problema”.

A fala do docente traz à tona a problemática da inclusão escolar das pessoas NEE (Necessidades Especiais), principalmente na EJA. Ribeiro (1999, p.41), esclarece que “[...] a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões”. Já que esta temática é um postulado para todos os segmentos, cabe, portanto à formação proposta dedicar-se ao debate do atendimento dos educando com NEE na modalidade educação de jovens e adultos.

No documento que norteia a Política de Inclusão está explícito que a inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum é, antes, uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Portanto, a EJA não poderia ser um segmento excluído desta temática.

Em relação à política de inclusão, Paulon (2007) propõe que a escola e os sistemas de ensino criem condições de promover uma educação de qualidade para todos os seus alunos e com isso fazer adaptações que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. A adaptação curricular à necessidade do educando é uma premissa da EJA, independente do aluno ter ou não NEE, desta forma a escola inclusiva ajuda aos docentes a repensarem suas posturas, bem como o papel da escola no contexto que está inserida.

Além da temática inclusão, outro ponto de convergência foi a avaliação. Um dos docentes explicitou, assim, a sua angústia: “A avaliação na EJA é muito difícil, pois às vezes avaliamos alunos que não sabem ler ou escrever. Como avaliar na EJA, os processos, instrumentos e tipos de avaliação?”

Para ajudar o docente com o impasse da avaliação, é necessário que o mesmo compreenda que a avaliação da aprendizagem é complexa, pois solicita do educador domínio técnico e teórico, para reelaboração de meios que o auxiliem a obter um resultado, uma vez que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, informativo e global que irá permitir avaliar o conhecimento geral do aluno. Deve o educador da EJA, buscar a adequação dos exames como estabelece o art. 9º, VI da LDB 9394/96.

Portanto, o grande desafio está em criar uma escola de qualidade para jovens e adultos em função das especificidades desses sujeitos, para levar em conta o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade e possibilitar o acesso aos bens culturais produzidos historicamente. A avaliação deve ser pensada numa proposta emancipatória do sujeito da EJA, e acima de tudo, um instrumento que garantirá ao educador construir conceitos acerca de como os educandos aprendem, o que pensam e o que querem aprender. Avaliar implica no julgamento sobre a qualidade, habilidade, e atitude do educando. Este processo requer do educador o exercício da escuta, do diálogo, da afetividade, já aqui pontuados.

Luckesi (1999, p.43) esclarece que “[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. Para tanto, os próprios docentes no processo de construção do pensar durante o encontro, trouxeram alguns questionamentos que ajudaram a responder às temáticas levantadas. Discutindo a necessidade de se repensar o currículo da EJA, em todos os âmbitos, com o intuito de atender as demandas dos sujeitos da EJA, os docentes pontuam:

J -Tudo isso me faz pensar no currículo da EJA e a formação do aluno para o mercado de trabalho, o que os nossos alunos querem? Eles querem aprender algo que os ajude no emprego. O currículo deve contemplar o mundo do trabalho.

M - Compreender o paradigma do currículo da EJA, observando as competências que quero que meu aluno tenha. O conhecimento como um todo.

N - Utilizar metodologias que não foram utilizadas, mais próximas do mercado de trabalho. Ou seja, trabalhar com um currículo voltado para a vida do aluno da EJA e a sua relação com a empregabilidade.

O -Trabalhar com Leis e Documentos relativos aos direitos do trabalhador. Já utilizo a metodologia das Rodas de conversas, porém nela surgem muitas dúvidas com relação ao Direito do Cidadão.

Porém, para repensar o currículo da EJA, os docentes concluem que precisam dominar conceitos e temáticas que atendam ao universo dos sujeitos da EJA e para alcançar este objetivo o docente da EJA deve participar de estudos sobre os referenciais legais apresentados no Parecer nº. 11/2000 e na Resolução nº. 01/2000, que regulamenta a EJA, já que o mesmo traz subsídios que norteiam a construção do currículo da EJA ao insistir na necessidade do educador e da escola em levar em conta o perfil diferenciado dos educandos.

Os documentos supracitados indicam que se deve acolher as experiências de vida dos estudantes da EJA, para adequar os conteúdos estudados. Dispõe também sobre o entendimento do que sejam cursos de educação de jovens e adultos, para determinar o perfil do aluno da EJA, as situações reais que devam constituir, em princípio, o núcleo da

organização do projeto político pedagógico e conseqüentemente os currículos escolares. Desta forma, o estudo destes documentos deve permear a formação do educador da EJA, pois é fundamental na construção de uma escola para a EJA.

A partir das elaborações do grupo os docentes concluem o debate do tópico e trazem algumas reflexões importantes para a construção da formação.

P - O primeiro foco é atender a necessidade dos alunos. Por isso, busco trabalhar com música, pois ao conhecer a música que eles mais gostam e comparar com uma de cunho político, o professor pode provocar reflexões. Então um desafio é estudar intervenções possíveis dentro do universo de possibilidades.

R - Saber trabalhar de forma interdisciplinar. O aluno da EJA não se encontra em caixas isolado do mundo, portanto ensinar de forma fragmentada não garante aprendizagem.

S - O professor as vezes quer uma sala de aula estática, mas ele precisa se aproximar da vida. Para que não fique diferente do real, reforço a necessidade de saber atrelar o ensino a prática da vida real.

T - Como fazer a ponte entre o currículo da EJA e a vida do aluno?

U - O professor realmente não tem esse domínio todo, ele traz suas dificuldades oriundas da formação inicial. Nós não fomos preparados para trabalhar com as disciplinas. Nós não sabemos ensinar conteúdos de todas as disciplinas, não fomos preparados para ensinar sintaxe, operações matemáticas, biomas. Não consigo compreender como um pedagogo pode dar aula de gramática, depois ir para outra área no mesmo dia. O que realmente o professor precisa saber. TUDO. Do pouco que sei, nada sei.

V - Utilizo as ideias do professor Macedo, que ouvi em uma palestra, que ele discutia o currículo. No encontro ele nos chamou a atenção para a forma como a academia trabalha. Será que ela prepara os professores para a vida? Pois, a vida é uma barreira, pois as avaliações do conhecimento é disciplinar. Mas precisamos preparar os alunos para ser flexível (multidisciplinares). É importante ter noção da nossa incompletude.

Em vista do exposto foi possível atender ao segundo objetivo proposto, estudar e apontar solução para os entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos da EJA. Para tanto, analisamos as respostas dadas pelos entrevistados, e foi possível identificar que o saber em torno da temática, desafios e o currículo da EJA, atêm-se sobre os conteúdos curriculares, o papel político e social, e a adequação dos materiais, para ficar mais perto das dificuldades apontadas pelos participantes do questionário.

Entretanto, constatamos através das falas que os docentes precisam utilizar um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, para darem conta dos desafios, porém os mesmos sinalizaram a necessidade de subsídios para ampliar o conhecimento do repertório para que possam desenvolver coerentemente as demandas da EJA. Desta forma, ao ampliarem o repertório os saberes necessários ao ensino seriam reelaborados e construídos pelos mesmos, já que, “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29), seria possível refletir e recriar a partir dos problemas do contexto.

Assim posto, vemos que, para Macedo (2012), o currículo é um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado e que não se reduz a problemática de aplicação de saberes especializados e desenvolvidos por outras disciplinas, mas sim, que possui um corpo disciplinar próprio. A esse pensamento Pacheco (1996) soma a ideia de que o conhecimento curricular se situa e se constitui em um corpo disciplinar próprio que está no âmbito teórico e prático do conhecimento educativo.

Para Macedo (2012), o que a escola chama de currículo seriam os atos de currículos; então o currículo não é a gestão, a didática, a lista de conteúdos estes seriam os hábitos de currículos. Os atos do currículo só acontecem se forem formativos e estes devem gerar os hábitos, que por sua vez é o conjunto de conhecimentos eleitos como formativos e organizados para formar. O autor compreende o currículo, como um complexo cultural, tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas que nasce como tradição pedagógica, inventada e que se configura nas ações de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar e dinamizar conhecimentos todos com vista a formação.

Saviani (1996, p. 145) colabora com o autor alertando para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes simplificados na ação de educar. Nesta perspectiva o docente educador deve inverter os termos, não é os saberes que determinam a “[...] formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Faz-se necessário então pensar o que representa o currículo para os docentes da EJA. Que currículo seria mais adequado para determinadas atividades formativas, e o que é isso que os docentes chamam de currículo. Para Macedo (2010), o que definiria o currículo seria o conjunto de conhecimentos e atividades eleitos como formativos. Portanto, ao listarmos os conhecimentos durante o grupo, os docentes contribuíram para construção do currículo da formação ou para as atividades formativas que serão estabelecidas.

Assim, destacamos dentre os conteúdos elencados os referentes às novas tecnologias, a avaliação da aprendizagem, a utilização do currículo EJA de forma contextualizada e que respeite os discentes como sujeitos históricos e sociais, e, por fim, a utilização de metodologias inovadoras. Os saberes curriculares necessários à docência da EJA, foi entendido pelos participantes da pesquisa como condição para o atendimento educativo aos desafios da profissão.

Por fim, os docentes listam os saberes necessários sobre o entorno, o contexto, para renovar a necessidade de valorização da cultura e da vida dos educandos, estes estariam

ligados a saberes da tradição pedagógica e ao saber experiencial. Vemos aqui a necessidade da constante retomada do reservatório, pois esses saberes somados é que favorecem à formação continuada e à consequente atuação docente.

Mas, será que a formação em serviço valoriza a consolidação desses saberes, principalmente, a realização do saber experiencial? Nasce assim o próximo questionamento que deverá ser esclarecido, para considerar a formação que se deve abraçar, a legislação da EJA, o currículo, a avaliação, a afetividade e as metodologias adotadas. Assim posto, destacaremos em seguida a terceira categoria de análise estabelecida, onde os sujeitos explicitam o caminho da própria aprendizagem.

5.3 COMO OCORRE A APREENSÃO DOS SABERES DOCENTES

A terceira categoria apresentada foi denominada de: Apreensão dos saberes docentes. Esta categoria identifica como os saberes da experiência auxiliam na prática cotidiana, permitindo o entendimento da problemática desta pesquisa, pois ao perguntarmos aos docentes, como as suas vivências contribuíram para desenvolver seu trabalho na EJA, temos discursos ricos que foram registrados durante o Grupo focal e dos dados obtidos no questionário. Eles podem ser consultados nos apêndices A e B, nas páginas 132 a 136.

Dois dos entrevistados responderam que as vivências contribuíram, pois possibilitavam a superação dos desafios metodológicos enfrentados. Seis dos entrevistados responderam que as vivências ajudam a lidar com as especificidades da EJA, pois a partir delas conseguem adaptar as práticas empregadas em outras modalidades de ensino, de maneira a atender ao público da EJA.

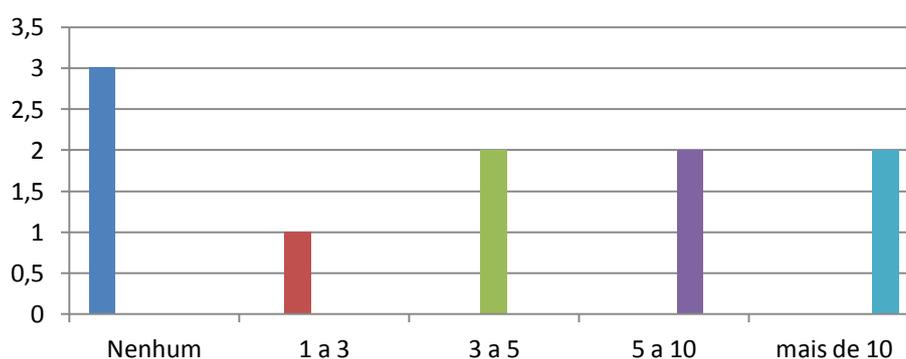
Tardif (2003) define que os saberes têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão, essa premissa é ratificada nas declarações dos docentes. Assim, a troca permite a reestruturação das experiências e a construção de novos saberes, pois a escola um campo profícuo para a formação.

Com o objetivo de aprofundar a construção dos saberes, que seriam oriundos de varias fontes e produzidos em diversos contextos, questionamos aos docentes quais os saberes foram adquiridos durante a sua atuação docente e que consideravam essenciais para o desenvolvimento das aulas. Dos oito docentes que responderam as questões, sete deles destacaram que a experiência na EJA proporcionou a aprendizagem de valorização dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA e um respondeu, conhecimento sobre a necessidade dos sujeitos. Na escolha dos docentes temos as ideias de Freire justificadas na

medida em que o autor nos lembra de que o ser humano é um ser do diálogo, pois a comunicação à ferramenta de emancipação, o docente aprende com os discentes, em uma postura dialética do saber.

Ao analisar a quantidade de formações que os docentes da EJA participaram especificamente no município de Lauro de Freitas e a carga horária destinada a essa formação, obtivemos a seguinte resposta explicitada no gráfico n. 13 a seguir.

Gráfico 13 –A carga horária destinada a formação em serviço do docente da EJA



Fonte: construção da pesquisadora com base no questionário de entrevista aplicado

Somente um dos entrevistados respondeu que teve carga horária de formação superior a 20 horas. Quatro responderam que a mesma ajudou a lidar com os problemas conceituais através de tratamento adequado dos conteúdos da demanda da EJA. Dois dos entrevistados informaram que o processo formativo forneceu técnicas para motivar os alunos da EJA, e os dois restantes apontaram que a formação forneceu subsídio teórico. Porém ao cruzarmos os dados com a questão anterior encontramos uma incongruência, pois três afirmam não ter participado de formação no município, e logo a seguir dizem que a mesma contribuiu para sua prática em EJA.

Outro dado importante está expresso nas respostas que são oriundas da questão três do questionário, pois ao serem perguntados como se preparavam para ser docente da EJA, somente um entrevistado apontou a formação em serviço, três alegavam não ter formação específica para atuar na EJA, e só um afirmou ter se preparado para atuar na EJA. Desta forma, analisamos que a formação específica para atuar na EJA, confunde-se com as formações ofertadas para os demais segmentos, isto faz com que o professor sinta-se desprestigiado ao atuar neste segmento, sem valorização profissional, ocorre assim a constatação de uma política não cumprida. Macedo (2010) chama a atenção para esse fator ao descrever a formação como um meio de aprendizagem, onde reaprendemos a estabelecer o

relacionamento com o outro e com si próprio, este é um momento de autoformação, de heteroformação para conseguirmos alcançar a transformação.

Estes princípios fazem parte da trajetória da formação docente. Portanto, no momento em que alguém diz que não se preparou para o exercício da profissão, dá-se conta que foi alijado do processo a quem tem direito, e que está expresso na lei. É necessário buscar assim os processos descritos no aprender a aprender, para que o docente possa retomar a reflexão da sua própria formação, pois como salienta Macedo (2010), a formação não deve ser vista como uma mera atualização e assimilação de competências já esperadas. Se assim fosse, a prática educacional dos profissionais da educação seria vista como uma prática reprodutora de normas e de competências.

Como intuito de ampliar o entendimento sobre a formação e seus processos autorizantes, perguntamos aos participantes do Grupo Focal o que deveria conter um curso de formação continuada para EJA e quais conceitos devem ser abordados. Estes questionamentos visavam fundamentar a construção do currículo da proposta de formação. Os docentes deram continuidade às reflexões traz contribuições significativas para o diagnóstico das necessidades formativas.

Como primeira contribuição foi solicitada que um dos docentes trabalhasse os conceitos já tratados anteriormente, como drogas, temas polêmicos que estão inseridos nos Temas Transversais da EJA. Ao elegermos os temas transversais para a formação em EJA, tornou-se possível a abordagem de eixos norteadores que fundamentam toda a prática pedagógica, pois possibilita ao discente da EJA, posicionar-se frente às questões sociais e interpretar de forma crítica o seu meio.

Os temas transversais envolvem múltiplos saberes e contemplam questões relevantes do processo de ensino e aprendizagem, para atravessar diferentes campos do conhecimento como: questão ambiental, a ética, a pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, atenderiam também aos anseios citados por um outro docente que expôs a seguinte indagação: “Minha maior dificuldade são as leis trabalhistas, os alunos perguntam, mas não sei como abordar, e como faremos isso na aula”.

Portanto, os temas transversais ao serem desenvolvidos em projetos didáticos possibilitam ao educador da EJA abraçar temas que até então temia, pois a postura de professor pesquisador é fundamental para o desenvolvimento das práticas exitosas. Porém, vale ressaltar que:

[...] a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido

a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico, na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO *et al.* 2003, p. 26).

Assim posto, comprovamos a urgência de estabelecermos práticas formativas pautadas na pesquisa, pois a mesma fundamenta-se na reflexão. Pois a pesquisa-reflexão-ação é o esteio para o desenvolvimento de saberes experienciais fundamentais à ação docente, então esta tríade deve ser o postulado do docente da EJA, cabe ao formador organizar as ações formativas com base na ação sustentada da pesquisa-reflexão.

Como podemos comprovar nas falas que se segue à pesquisa- reflexão-ação, responde às demandas formativas do grupo, pois trata evidentemente de um completo intercambio de saberes sobre práticas e conceitos, onde a reflexão regulará a ação. Posto que, se bem utilizado durante o momento formativo a reflexão contribuirá com a auto-observação e a autoanálise, pode modificar a prática docente, pois os temas não se esgotam e a aprendizagem, a pesquisa docente também não.

Portanto, para dar conta dos temas a seguir listados, deve-se proporcionar uma formação que habilite o docente a ser capaz de analisar situações complexas, baseando-se em variados referencias e diversas formas de leituras, para que possa fazer a escolha, da ação, que mais condiz com a sua realidade, para adaptar a projetos e metodologias próprias para a EJA.

A - Fico pensando em matemática, preparo a aula de geometria mas sempre me da a sensação de que não esta boa, queria aprender mais sobre, e ensinar através de jogos matemáticos;

B - Língua portuguesa é um outro ponto importante, as tipologias textuais e os gêneros, como trabalhar isto com alunos que não leem e nem escreve, alfabetizar a partir de textos, letrando.

A fala dos docentes demonstra a preocupação com duas competências básicas a leitora e a lógico-matemática. Para Solé (1998), a leitura e a compreensão textual requerem um conhecimento prévio relevante, a fim de produzir significados e aprendizagens. Dessa forma, o ensino da matemática e da língua portuguesa na Educação de pessoas jovens e adultas desempenha um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento de competências que são acionadas nas relações cotidianas dos sujeitos da EJA. Portanto, o planejamento pedagógico das aulas deve ocorrer de forma interdisciplinar.

Comprova-se assim a importância da leitura na escola e na vida dos sujeitos da EJA, desta forma, é fundamental que a mesma seja objeto de ensino, pois se trata de uma prática social complexa, e se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la.

Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa também trabalhar com a diversidade de objetivos e de modalidades que caracterizam a leitura e os diferentes para quês: resolver um problema prático, obter informação, divertir-se, estudar, escrever, revisar, entre outros.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola (BRASIL, PCN, 1998). Essa constatação pode ser encontrada nas falas, a seguir, nelas é possível constatar os princípios da conscientização, o diálogo, o respeito à diversidade, à cultura popular, o conhecimento crítico e a perspectiva emancipatória da Educação tratados neste trabalho por Gadotti (2013) e Freire (1996).

C - Como trabalhar o sujeito histórico a construção da identidade do sujeito da EJA, sua situação atual para uma nova posição. Para que o aluno da EJA possa se entender enquanto sujeito histórico, conscientização do sujeito histórico.

D - A Lei 11.645/2008 ela precisa ser efetivada, nos professores da EJA necessitamos de mais metodologias que permitam o trabalho com a LEI.

E - Como trabalhar com temas gerados a partir da metodologia de Paulo Freire, acho o trabalho com temas geradores responderia a muito das nossas inquietações. Porém muitos de nos não sabe nem nunca ouviu falar em temas geradores, quando proponho isto os colegas não querem por que não sabem como trabalhar.

Pontos básicos do currículo da EJA foram destacados nessas falas e completam a necessidade de organização curricular, que atenda a abrangência das temáticas, porém lembramos que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Dessa forma, a aprendizagem e as práticas de letramento são anteriores à aprendizagem da leitura da palavra, sem a leitura de mundo não se pode pensar em ler a palavra.

Ler o mundo é construir a própria identidade, que perpassa pela ancestralidade, pois segundo Garcia (2013), esta é o princípio organizador, tem uma lógica, um conteúdo e uma metafísica subjacente ao universo do Negro. Assim, ao trazermos este princípio como eixo estruturador de aprendizagens, estaremos cumprindo o papel transformador da educação proposto por Freire que busca proporcionar a estes educandos uma escola que sistematize seus conhecimentos e ao mesmo tempo dê condições dos mesmos encontrarem novos horizontes.

Este desafio propõe transformar as relações de ensino aprendizagem, para o empoderamento dos alunos-trabalhadores para uma efetiva transformação social. Ao retomar a sua história o sujeito da EJA a questiona. Uma vez que este é o objetivo da EJA, o de restaurar o direito à educação que fora negada aos jovens e adultos, para oferecer a eles igualdade de oportunidades, já que os mesmos não tiveram o direito a este ensino na infância.

Ao propor o trabalho a partir de temas geradores, Paulo Freire busca uma educação que seja instrumento de humanização dos homens que sofrem as frustrações da opressão

econômica, política e cultural, esse resgate humanizante dar-se-á pela palavra. Ratificamos aqui a necessidade do estudo sistemático dos princípios propostos por Freire, como forma de atender as demandas formativas ora descritas. As falas a seguir colaboram com a premissa.

1 - A legislação que fundamenta a EJA, não sabemos, ela é constantemente atualizada, com o entendimento da legislação fundamentaria a ação docente.

2 - Trabalhar a formação cidadã, transformando o aluno de cidadão pacto para cidadão ativo, conscientização.

Por conseguinte, para que haja uma educação de jovens e adultos de qualidade, necessita-se de um comprometimento de todos os envolvidos, docentes e poder público no cumprimento da legislação que fundamenta o segmento da EJA. Já que toda legislação possui uma história e um ponto de vista social, o reconhecimento deste contribui para que atendamos as especificidades do segmento e o desconhecimento implica na negação das demandas destes.

Assim, propor o estudo da Legislação da EJA é fundamental para que os docentes possam refletir sobre sua prática e criar estratégias que atendam a especificidade do segmento, garantindo que o respeito à diversidade e a identidade desses sujeitos, para desfazer as práticas discriminatórias, para reconstruir o pensamento de uma Educação de Jovens e Adultos que não seja pautada na compensação. Isto só ocorrerá se repensarmos essa modalidade de ensino como sendo uma prática social, e levar em consideração o contexto social do sujeito. Essa necessidade está explícita na fala de um dos docentes ao expressar que: ‘Além disso, tudo seria importante discutirmos a situação de vulnerabilidade social dos alunos e como abordar e lidar com isso’.

Essa perspectiva citada anteriormente reafirma os sujeitos da EJA como sujeitos de direitos, para negar toda a forma de pensamento de superioridade, bem como demonstrar a necessidade de se conceber políticas educacionais que possibilitem processos de humanização social. Para tanto o docente deve compreender as perspectivas educacionais ao longo da vida do sujeito integrante da EJA, no que tange ao respeito às questões de gênero, classe econômica e diversidade de toda ordem, visto que o processo de vulnerabilidade alimenta-se no desconhecimento dos direitos á cidadania.

No momento em que o direito à educação de qualidade é negado, a vulnerabilidade aumenta, pois o ensino regular não é suficiente no processo de aprendizagem destes indivíduos, compelindo-os para o ensino noturno, com o conseqüente aumento dos índices de inscritos na EJA. O próximo desafio descrito pelos docentes será verificado nas falas a seguir:

3 - Entender as diferenças entre as faixas etárias que frequentam a EJA. Qual a especificidade do jovem, do adulto e do idoso. Nos só sabemos como a criança pensa, mas ela não é o público da EJA. Entender o perfil biológico e psicológico deste público.

4 - Como fazer um trabalho diferenciado para atender as especificidades do público.

Brunel (2004) esclarece que o rejuvenescimento da população da EJA tem ocupado a atenção dos pesquisadores da educação, já que o número de adolescentes e jovens cresce nas classes da EJA, modificando assim o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. Portanto, este não será um fenômeno fácil de ser respondido só com formação, onde estratégias didáticas sejam abordadas, pois Charlot (2001) pontua que a transferência da escola regular para a EJA tem sido usada como remédio para correção da distorção da série/idade ou do fracasso escolar, o medicamento é a migração.

Porém, essa prática demonstrou o aumento da vulnerabilidade dos adolescentes e jovens, o que assusta os docentes e mexe com toda a estrutura da escola noturna criando uma crise geracional. Mas é importante ter claro que a formação impõe limites, de intervenção, pois este fenômeno é amplo e deve ser discutido com estratégias e entendimento das demandas formativas deste sujeito. Mas, é necessário aprofundar na rede um debate sobre a transferência destes indivíduos para o noturno cada vez mais cedo, para que os docentes possam dar conta de tempos formativos diversos, e fazer o que a educação básica não fez. Esta afirmativa está expressa nas falas que se seguem.

5 - Na Fase I o professor precisa ensinar o alfabeto, ler, escrever. E na Fase II o que preciso ensinar, o que o aluno precisa saber

Saber até onde posso ir com o conteúdo, até onde ele pode ser usado. Seria muita coisa mais listei, sexualidade, direitos e deveres, tecnologias.

6 - O ponto é alfabetizar, se não souber fazer isso não teremos trabalho.

Em relação as minhas necessidades sinto dificuldades com relação a leis trabalhistas.

7 - Saber alfabetizar. Será que a gente sabe? Mas essa é uma pergunta muito individual, dependerá da habilidade profissional de cada um, dependerá da formação inicial, o magistério dava subsídio maior, hoje saímos da faculdade sem esse saber. Mas uns temas me chamam a atenção: Preconceito e *Bullying*.

O professor da EJA deve ter clareza de que seus alunos são sujeitos históricos e que chegam à escola com um saber próprio e, às vezes, dominam conceitos quais os professores desconhecem. Daí, retomarmos a leitura de mundo proposta por Freire, pois os conhecimentos podem discutidos e apreendidos através das experiências do cotidiano. O docente pode transformar os conhecimentos adquiridos pelos discentes nas suas passagens pela escola, ou ainda, informações que ele sabe por que ouviu e repete-as, mas muitas estão ligadas ao senso comum, sem o devido aprofundamento científico, abrindo-se assim um leque para debates e discussões. Como, por exemplo, o que se fala hoje sobre a temática do *bullying* ou drogas.

8 - De todos os temas elencados pelos colegas destaco a dificuldade de abordar tema como droga, o uso de drogas e prevenção, não sei como tratar ou aprofundar a temática, além de ter medo de abordar. E esse é um tema da vida dos nossos alunos e está ligada a violência.

Mas, é importante destacar que os docentes ao apontar a temática que sentem dificuldades, relacionam a mesma ao desconhecimento teórico, portanto como criar estratégias. Destacamos a importância do “[...] professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscitam, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor” (MIRANDA 2006, p. 135).

Tal atitude torna-se indispensável à formação, só ela dará conta de tantas demandas formativas, pois, a competência reflexiva esta aliada à pesquisa e as duas forjam a profissão docente, já que a docência não é tão somente uma atividade técnica, mas também envolve prática, advém daí a necessidade destacada por Miranda (2006), de formar professores reflexivos. Só a reflexão através da pesquisa-ação trará o suporte a demandas que ampliam-se como comprovamos a seguir:

9 - Tudo que vocês trouxeram desemboca nos temas transversais. Então acredito que uma competência que precisamos desenvolver é a leitura, se não lemos não temos como desenvolver estes temas.

10 - O conteúdo é o difícil, quando vejo as diretrizes para EJA, pulo os que não sei ensinar, não falo, vou pro fácil, e o aluno não percebe que esta sendo enganado, porque o aluno não sabe que tem para aprender. Se o aluno não tiver segurança no conteúdo o aluno nem vai saber.

Porém, ao estabelecemos os temas formativos propostos a partir das demandas do grupo, não foi possível ao formador esquecer que os docentes chegam à formação com um repertório de saberes, que devem ser articulados à prática, com o objetivo de extrair significados das experiências formativas, anteriores. Para que isto ocorra, é fundamental que o docente manifeste sua própria expectativa para com a formação. Foi o que ocorreu durante os debates empreendidos no encontro, os docentes regularam o processo ao refletirem sobre a prática, e ao colocarem suas demandas formativas como foco, foi possível explicitar o repertório de saberes que elegeriam como validos à própria formação.

O percurso proposto pelo repertório deverá sustentar a rede complexa de saberes necessária à docência da EJA, já aqui sinalizado. Porém, é necessário que o formador proponha uma abordagem reflexiva e critica, e que respeite a prática, já que esta é decorrente da teoria. Tardif (2003) apontou que o *habitus* (certas disposições adquiridas pela prática) transforma o estilo de ensino do docente, através de um saber- ser e saber-fazer próprio e

validado no trabalho. Assim, a prática transforma-se num processo de aprendizagem onde os docentes retraduzem a formação e a adaptam à profissão. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade dos docentes é tentar interpretar o próprio cerne do processo ensino/ aprendizagem que ocorre no cotidiano dos docentes em interação com os desafios impostos pela profissão.

Assim posto, torna-se necessário esclarecer os fundamentos básicos que norteariam a prática, para subsidiar a organização do currículo da formação, numa perspectiva crítica e processual. Para oferecer ao docente da EJA, uma formação teórico-epistemológica, que lhe possibilite a construção de uma perspectiva crítico-analítica sobre a educação e sua própria prática. Logo foi necessário discutir as fontes deste saber, os instrumentos e técnicas por eles utilizadas como subsídio das futuras intervenções.

5.4 FONTES DO SABER DOCENTE

A quarta categoria que apresentamos denomina-se Fontes do Saber Docente. Ela nasce da necessidade de respeitarmos o saber oriundo do outro. Estas fontes podem nascer da prática, do contato com a teoria ou da recriação do sujeito com a práxis, esta tríade apresenta-se como fundamental na construção da profissão docente, porém uma deve validar a outra e somente o sujeito da aprendizagem numa relação direta com a prática, pode referendar as fontes do próprio saber. Para entender esta relação estabelecemos questões tanto no questionário, como no roteiro do Grupo focal que permitiram a construção de falas que podem ser consultados nos apêndices A e B, nas páginas 132 a 136.

Portanto, a partir da necessidade de respeitarmos os saberes docentes, estabelecemos três questões nas quais indagamos aos entrevistados sobre, como os mesmos selecionavam os conteúdos para trabalhar nas classes da EJA. Esta última categoria de análise visa compreender as perspectivas formativas dos sujeitos da pesquisa, constituindo esta a fonte para a formulação dos pressupostos da proposta de formação continuada que gerou o produto da pesquisa empreendida.

A questão anterior do questionário foi respondida assim: sete responderam que pesquisavam nos materiais disponibilizados na escola ou do cotidiano escolar, e um afirmou que segue o programa enviado pela SEMED. Porém, quando perguntamos se existia um programa que orientava a sua prática: sete responderam que sim, e um não respondeu. A seguir perguntamos como o professor orienta sua prática: três responderam que orientam com

as práticas adquiridas durante a formação em serviço, e cinco dos entrevistados destacaram que se orientam na troca com os colegas de profissão.

Nesses três últimos questionamentos percebemos que os professores ativam várias fontes de saber. Tardif (2003) explicita que só existe saber profissional na multiplicidade de saberes, para o autor não existe um único saber, mas saberes diversos que são combinados. Porém, Pimenta (1999) chama a atenção para como a identidade docente é construída, na interação e significação social do sujeito. Ao rever as tradições da profissão destaca-se às práticas do planejamento, esta é fundamental na construção social da profissão e para as trocas que ocorrem durante a formação ou diretamente com os colegas de profissão no espaço escolar, demonstra-se assim a importância mais uma vez do conceito de reservatório defendido por Gauthier (2006).

Observamos que os entrevistados negam os programas ofertados pelo sistema, mas utilizam como fonte de planejamento as informações e orientações encontradas nos materiais didáticos. Os docentes utilizariam este ‘saber plural’, descrito por Gauthier (2006), para dar conta da formação inadequada para atuar na modalidade da EJA. Desta forma a interação com os colegas de profissão torna-se a principal fonte de construção de conhecimento. Essa premissa fica clara ao analisarmos a próxima questão sobre como os docentes adquiriam ou adquirem os conhecimentos para trabalhar os conteúdos com os alunos nas classes da EJA. Dos oito entrevistados, sete marcaram duas opções: na prática cotidiana e na troca com os colegas, reafirma-se a prática e a interação como item fundamental da construção do saber. Somente um docente afirmou ter adquirido na graduação o saber conceitual sobre o qual esta questão versava.

Para concluir o questionário perguntamos quais saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes) os docentes da EJA deveriam possuir para atingir os objetivos propostos para essa modalidade de ensino, três responderam que precisavam de saberes relacionados ao contexto da EJA e cinco aos saberes relacionados à aprendizagem dos sujeitos da EJA. Constatamos que a maior dificuldade dos entrevistados está relacionada a como os alunos aprendem e como lidam com o contexto.

Por isso, ampliamos as questões suscitadas sobre a formação ao inquirir como os mesmos gostariam que fossem desenvolvidos os encontros de formação. Esta questão buscou subsidiar o formador, na utilização dos mecanismos reflexivos de análise das práticas concretizadas, uma ambição de formar docentes suscetíveis à prática reflexiva. Todo o saber científico se constrói com base em paradigmas, ou seja, a partir de princípios e hipóteses que

fundamentam e orientam como a realidade deve ser abordada. Os docentes que participaram do Grupo Focal se posicionaram:

- 1** - Primeiro o formador tem que ter empatia e domínio dos conteúdos que serão abordados, deve seduzir o grupo. Deve ter pulso
- 2** - O domínio de conteúdo é importante principalmente para unir teoria a prática, assim acredito que a formação que oportunize o trabalho com oficinas é fundamental.
- 3** - Precisamos mudar a formação e sair do lugar de só oportunizar troca de experiências, o professor não aguenta e pra formação darem um tema e mandarem a gente fazer. Isto já fazemos na escola, queremos ir além do que já sabemos, a formação continuada deve trazer novidades.
- 4** - Devemos ter cobrança e acompanhamento, não adianta ir no encontro de formação e chagar na escola e não fazer o foi discutido.É necessário acompanhamento.
- 5** - A formação tem que ser desafiadora, produtiva. Produzir e dar retorno, não tem que ser um bate papo, que a gente sai com sentimento que estava perdendo tempo. Saímos as vezes da formação com mais problemas do que quando chegamos, parecendo que a sala de aula é um problema sem fim, não parece formação mais sim terapia.
- 6** - Precisamos de direcionamento no trabalho com a EJA, a formação deve possibilitar planejamento aplicáveis, onde a troca de experiência esteja presente, mas não só com as nossas ideias, novas propostas têm que ser trazidas durante a formação
- 7** - Precisamos de parcerias, que a formação traga não só o formador, mas pessoas que possam explicar melhor temas complexos. Teoria e prática organizadas em oficinas o trabalho. Que traga possibilidades de atividades concretas para EJA
- 8** - Gostaria de ver na formação experiência exitosas em EJA, tendo contato com projetos e práticas já desenvolvidas e que deram certo. Assim podemos refletir e construir novas práticas.
- 9** - Gostaria de uma formação que propusesse a construção de atividades e depois que elas fossem aplicadas para que pudéssemos tirar as dúvidas.

Nas falas registradas acima, destacamos cinco tópicos necessários à prática do formador da EJA: domínio do conteúdo, unir teoria e prática em oficinas (ratificando a perspectiva de ação-reflexão), possibilitar a troca de experiências durante a formação, proporcionar encontros desafiadores e produtivos, e, por fim, trazer temas complexos do universo da EJA durante a formação. A circularidade das falas contribui para repensar a organização metodológica das práticas formativas, pois abordaram vários aspectos que a formação deve contemplar.

A diversidade dos elementos que emergiram nas falas favorece a sistematização dos conteúdos, conceitos e competências a serem pensados a partir da prática-reflexiva, os diálogos ressaltam as posturas que, espera-se do formador e conseqüentemente da formação. As análises de expectativas observadas basearam-se nas vivências formativas dos docentes; os mesmos expressam nas falas, o que rejeitam ou acolhem nestes momentos de repensar a sua prática profissional.

Estes depoimentos trazem pontos fundamentais, dentre eles a importância de a prática ser desenvolvida através de oficinas e trabalho com projetos. O grupo 2 contribuiu, com reflexões que contempla as análises anteriores; os participantes do Grupo Focal, postularam principalmente o trabalho com pedagogia de projetos e oficinas, para dar ênfase à realidade e contemplar as necessidades dos sujeitos da EJA, na opinião dos docentes:

A - Vai da realidade de cada docente, hoje aqui foram abordados vários temas que poderíamos discutir na formação. Mas acho o trabalho com projetos o mais importante

B - É tão gostoso o trabalho na EJA por conta do conhecimento de mundo que eles trazem, a gente tem que aproximar a aula da vida do aluno trazendo o universo indispensável para que ajude o aluno no mundo do trabalho.

As falas dos docentes aproximam a formação da prática; para tanto se faz necessário entender que este espaço deve possibilitar o desenvolvimento dos saberes docentes ora solicitados. Mas é necessário associar à teoria a prática, pois só o arcabouço teórico tem sido demonstrado na fala dos docentes que não dá conta, sem uma reflexão sobre a profissão docente. Nesse sentido, utilizamos Freire (1996) que analisa a experiência enquanto aluno como basilar para o exercício da docência, o docente será o que vivenciou em um processo simultâneo e recíproco. Desta forma o espaço formativo simula o status de discente para ajudar a repensar a sua atuação docente.

Os docentes sinalizaram a importância das trocas ao descrever suas experiências. Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de instrutor e de instruído.” Assim, os docentes registraram seu posicionamento:

C - A metodologia que costumo usar e que esta dando certo é com música, pode ser usada em vários contextos. Gostaria de ampliar este conhecimento

D - Aulas mais práticas, extraclasse, eu vou ao mercado e pesquiso preço, se é uma receita vou a cozinha, vou ao real. Assim deve ser a formação, para que possamos aplicar em classe atividades concretas e reais. Oficinas, principalmente de matemática, construindo com o aluno.

E - Quando trabalhamos com a realidade do aluno conseguimos responder várias questões aqui expostas, isso traz várias possibilidades e permite que nos expressemos. Portanto, a formação deve proporcionar também momento de fala e escuta, pois isto também ajuda a vencer as dificuldades. Quando permitimos isso, a gente descobre ele (o aluno) e se descobre. Quando trabalhamos com projetos os alunos surpreendem a gente

As expectativas formativas que os docentes descreveram, traz o sentimento da própria experiência, que validam ou negam o que não logrou êxito nas suas caminhadas profissionais. São respostas os ditames da profissão que busca a afirmação enquanto ator sujeito do

conhecimento, desta forma busca nas vivências as práticas que eles validam, pois segundo Tardif (2003, p. 241) “[...] é normal que as teorias e aquelas que as professam não tenham, para os futuros professoras e professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático”. Por conseguinte, os docentes descrevem a formação:

F - A gente sabe que teoria tem que estar ligada a prática. Mas tem formação que só fala de teoria. (traz um exemplo que considerou negativo onde só se discutia textos). Precisamos que os conteúdos transversais sejam abordados de forma prática. Oficina atrai e permite a troca, a gente aprende mais, leitura de texto e desgastante e desmotiva o professor.

G - O professor precisa de ideias inovadoras, nos recebemos a sugestão, não ficar fazendo pro formador, mas ele fazer com a gente. Que a oficina seja aplicada com a gente. Estou curiosa para aprender experiências exitosas, quero uma formação que possibilitasse uma forma de vivenciar as experiências.

H - Particpei de uma em que o tema era dado, e as duplas conduziam, dando oportunidade para cada um contribuir e no final da formação tinha um work shop.

I - A teoria em excesso enfada, é necessário mais prática. Se o formador faz uma seleção legal de atividades e pede para o professor fazer necessariamente ele não reproduz a sua prática. Faz só naquele momento da formação e pronto não leva pra sala de aula o que aprendeu, como vencer isso.

J - Trazer profissionais com mais propriedade, palestrantes e que os alunos da EJA, também participassem de alguma forma durante a formação.

A partir das premissas levantadas pelos docentes, resumimos os elementos conceituais listados pelos mesmos, que destacaram o trabalho com oficinas como fundamental, onde a teoria e prática estivessem organizadas em oficinas de trabalho. Já que, para eles, a formação continuada deve trazer novidades, ser desafiadora, produtiva e possibilitar planejamento aplicáveis. As experiências exitosas da EJA devem ser divulgadas; cobraram também o debate de temas complexos, onde a ação e a reflexão sejam a tônica da proposta, porém ressaltam a necessidade da empatia do formador, em uma formação continuada onde a ação e a reflexão esteja presentes.

Por conseguinte, é necessário adotarmos como elementos conceituais da proposta de formação, a definição do docente da EJA como um profissional dotado de razão, cujos saberes são regidos por determinadas exigências de racionalidade que lhe permitem fazer julgamentos em face das condições de seu ofício. Portanto, os saberes sobre os quais os docentes devem apoiar a sua profissão são plurais, como plural são os objetos dos saberes, que os docentes fundamentam esta ação.

Assim posto, os objetos do saber ora listado, atende às demandas do contexto em questão, para servir em parte a outros, mas é específico da necessidade do grupo. Que validem a formação como tarefa de heteroformação e de auto-formação, através da criação de espaços de ação, onde se exercitem os saberes que se deseja desenvolver, para produzir um âmbito de

ampliação das capacidades onde a reflexão sobre o que se sabe o que se quer saber seja contemplada.

Dessa forma, formar é aprender algo, coisas que os outros recomendam como importantes para nossas vidas, pois segundo Maturama (2002) a formação teria a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recurso operacional que a pessoa tem para realizar o que se quiser viver. Assim posto, as pesquisas empreendidas e os dados levantados contribuíram para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA no município de Lauro de Freitas, onde os anseios formativos dos docentes encontram-se presentes.

Com base nas reflexões foi possível a construção de uma proposta de formação continuada presente em anexo (p. 160), com ela acreditamos atender uma parte dos anseios formativos e ser o ponto de partida para formar professores reflexivos, quiçá contribuindo para mudanças na educação de pessoas jovens e adultas no município, para possibilitar a aprendizagem ao longo da vida.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Durante a nossa pesquisa foi possível concluir que historicamente a Educação de Jovens e Adultos foi uma modalidade relegada ao segundo plano, pois as políticas públicas a elas destinadas visam curar o mal do país, o analfabetismo. Vimos que o analfabeto foi sempre o culpado pelo atraso social e econômico em que o país vivia. Assim, as campanhas de erradicação do analfabetismo nasceram e foram gestadas para combater a doença da falta de escolarização, faz com que a modalidade da EJA carregasse um estigma, o de doença e mal social, o analfabetismo, por conseguinte, a mesma estendeu-se aos seus sujeitos, sejam eles docentes ou discentes.

Ficou claro na fala dos sujeitos da pesquisa que as lutas pela igualdade de direitos fez com que a educação passasse a ser exigida para todos os cidadãos indistintamente, o que gera uma trama imbricada entre Estado e sociedade e as relações econômicas. Mas, atualmente, com o direito já adquirido, a EJA ainda não é contemplada plenamente. Conta e contou com educadores como Freire que fez florescer práticas educativas pautadas no respeito aos conhecimentos e aos saberes dos sujeitos, onde o diálogo era a força motriz da retomada da consciência e da libertação, com o oprimido que se liberta do cativo do analfabetismo, continuamos distante destas práticas ao compararmos o campo empírico com o teórico.

Foi possível, portanto, identificar que a EJA no município Lauro de Freitas sofre com a ausência de uma proposta pedagógica que assegure uma formação integral para os estudantes, bem como, uma formação continuada que atenda às demandas formativas deste segmento educacional.

Constatamos que as experiências formativas que os docentes são submetidos, impactam de alguma forma as suas ações, pois, os mesmos utilizaram-se delas para responder as demandas profissionais. Foi possível perceber que por não participarem de formações específicas para este segmento apresentaram muitas dúvidas sobre como e porque fazer esta ou aquela intervenção.

Desse modo, podemos destacar a importância de proporcionarmos experiências andragógicas e não pedagógicas, para que ocorra a construção do profissional da EJA, nas classes da Fase II, desta modalidade de ensino, em Lauro de Freitas-Bahia. De maneira geral acreditamos que toda construção teórica deve ter seu objeto alicerçado na interrogação crítica das práticas docentes e acima de tudo nos saberes experienciais. Pois, um profissional deve ser capaz de analisar situações complexas e refletir quais são as estratégias adequadas para responder as interrogações postuladas.

Durante o caminho percorrido na pesquisa a preocupação versou sobre como estabelecer uma interação com o saber, de tal forma, que possibilitasse ao docente da EJA um trabalho mediado, uma relação dialógica e plural com o educando. E como alcançar este equilíbrio, como instrumentalizar o docente para que ele possa transmitir os seus conhecimentos, de maneira clara, para ser compreendido, permitindo que transcenda assim a teoria e vivencie prática.

Queremos destacar a necessidade de transformar o trabalho docente, a partir dos princípios da heterogeneidade, emancipação e respeito à experiência do indivíduo, onde a base seja a construção do processo de ensino e de aprendizagem. Pois, durante as pesquisas empreendidas foi possível constatar nas falas recorrentes a dificuldade do docente em lidar com a tríade: heterogeneidade, emancipação e respeito à experiência do indivíduo, sem o domínio desses três pontos, as demais demandas teóricas não serão atendidas.

Nossa conduta teórica possibilitou constatar que a dificuldade teórica do docente da EJA orbita em torno do entendimento da própria modalidade da EJA e como a tríade acima deve ser utilizada como veículo multiplicador de intervenções didáticas e não como impeditivo didático. Entendemos também que, para atingirmos as finalidades pedagógicas propostas na formação em serviço, será necessário tomar certas decisões em função do contexto e das contingências que o caracterizam a EJA. Porém, entendemos que para tomar essas decisões, para a elaboração de uma proposta de intervenção, não é julgar, mas sim, basear-se nos saberes, ora diagnosticados.

Ao aceitarmos a pertinência das colocações docentes, temos categorias que privilegiam a pesquisa sobre o saber experiencial, pois nas contribuições dadas pelos participantes das entrevistas e do Grupo Focal, foi possível constatar que a pedagogia é a base da construção da EJA e não a andragogia, o que é demonstrado através das necessidades formativas suscitadas pelos docentes e sua relação com a atuação na EJA. Acreditamos que o Grupo Focal permitiu a escuta sensível dos envolvidos, dando possibilidade de trocas e a constatação de vários elementos fundamentais do construto teórico da proposta de formação para a modalidade.

Em vistas dos elementos levantados durante a pesquisa, foi possível refletir sobre a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, Bahia. Os mesmos valorizam a troca em grupo e validam as experiências adquiridas em oficinas e vivências, assim verificadas nos depoimentos, quando todos exigiam uma formação que seja desenvolvida com base nos saberes experienciais.

Foi possível diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA, pois os mesmos não demonstraram dominar habilidades e competências para lidar com o público da EJA e destacam a importância da emancipação do sujeito da EJA, porém não sabem como utilizar as estratégias didáticas para alcançar este fim, solicitando, portanto que seja abordado na formação.

Outra perspectiva proposta que foi possível atender foi o estudo dos entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos da EJA. Como principal entrave destacado refere-se ao desconhecimento dos aspectos biopsicossociais dos sujeitos da EJA, os docentes solicitaram o estudo desta temática como forma de intervir de forma coerente, já que como formação inicial só o estudo do perfil da criança é estudado. A heterogeneidade das classes que absorvem três gerações num mesmo espaço, jovens, adultos e idosos torna o trabalho para os docentes complexo, a crise geracional foi apontada como impactante no processo de aprendizagens dos sujeitos.

Outros entraves foram apontados pelos sujeitos, com a questão da violência nos bairros, os atrativos externos e o horário da novela. Segundo os entrevistados, esses aspectos são também responsáveis pelo abandono ou não continuidade dos estudos. Nenhum dos entrevistados identificou as metodologias utilizadas nas aulas, como veículo desmotivador da continuidade dos estudos.

Desta forma, a escuta sensível contribuiu para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA no município de Lauro de Freitas, onde as demandas levantadas foram organizadas em módulos de estudo, já que a práxis e o construto teórico que fundamentará cada encontro formativo, pretende visualizar o futuro, porém, isso implica tomar as experiências do passado, focar o hoje e descobrir prováveis caminhos para serem trilhados.

Esta constatação nos permitirá uma práxis que vivencie o ato de educar, posto que o fundamento da prática educativa é o desenvolvimento humano que se faz pelo através do conhecer, pois o ser humano precisa entender as coisas com as quais convive para questionar, analisar, aceitar, refutar e transformar o real, produzindo saberes já que para existir o conhecimento é fundamental e imprescindível estabelecer relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A partir do diagnóstico decorrente dos dados coletados, dos problemas enfrentados pelos educadores de EJA e pela fala dos alunos concluímos pela necessidade de realização de ações relacionadas à formação continuada dos docentes, com o objetivo de instrumentalizá-los para uma prática reflexiva onde a práxis (reflexão, ação, reflexão) seja vivenciada, pois

ficou bastante explicitado, através dos depoimentos dos alunos, que a escolarização de Jovens e Adultos solicita de todos os envolvidos no processo de reflexão. Assim posto, esperamos que o nosso projeto que se encontra no apêndice 3 página 132 deste estudo, pretende contribuir para ampliação da concepção de tempo/espaço de aprendizagem, onde o currículo pautar-se em uma pedagogia crítica, e considere a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexivo e autônoma seja a base.

Esta pesquisa contribuiu para a criação de um *corpus*, que apresenta dados sobre o município de Lauro de Freitas especificaste das escolas que atendem a EJA na fase II, colaborando com novas pesquisas na sistematização de dados. Com o presente corpus pretendemos contribuir para estimular novas pesquisas, pois o mesmo é passível de novas interpretações e leituras.

Assim posto, e com base nos resultados constatados, e nas reflexões e observações empreendidas foram possíveis afirmar que a problemática inicial foi alcançada, bem como, o cumprimento dos objetos iniciais propostos para este estudo. Além disso, propomos algumas ações, dentre elas, uma proposta de formação docente que pode ser consultada detalhadamente no apêndice C, na página 138, e que responde ao nosso terceiro objetivo contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA no município de Lauro de Freitas.

A título de colaborar com o município propomos a seguir algumas recomendações que nasceram não somente dos questionamentos iniciais, mas das contribuições dos sujeitos da pesquisa que trouxeram as suas necessidades formativas e as quais utilizamos a seguir como proposição formativa:

1º- uma formação que seja efetivada em sete encontros de estudos onde cada tempo didático proposto contemple uma das temáticas elencadas nesta pesquisa, divididos em carga horária presencial de oito horas e atividades complementares, mais oito horas, com um total de cento e doze horas.

2º- a criação de espaços formativos que contemple situações problemas contextualizadas com uma visão bastante geral da situação social que vivemos hoje, das necessidades educativas dos jovens e adultos, do papel da sociedade e do educador. Os espaços formativos serão realizados através de oito oficinas onde integraremos docentes e discentes em um percurso teórico de prático de exercício das demandas formativas.

3º- a construção de um módulo de práticas da EJA, com as experiências exitosas dos docentes. Este material deve ser divulgado para todos os docentes, atende assim a demanda docente por um material que valorize o saber experiencial.

4º - confecção do caderno Cartas da EJA, onde os docentes a cada encontro realizarão por escrito os relatos formativos, com o propósito de gerar o atendimento da prática reflexiva. Com estes relatos formativos será possível por parte do formador avaliar o desempenho do grupo, desempenho, demandas e pensar teórico, para possibilitar uma avaliação processual da formação.

Como sugestões futuras, recomendamos ainda alguns pontos a serem observados pela Divisão da EJA, para atenuar ou dirimir alguns pontos apresentados na pesquisa e que não era o objeto de estudo, mas que requer novas pesquisas para atender a problemática.

O ponto convergente entre as falas estava centrado na problemática da juvenilização da EJA, o público da modalidade é engrossado pela demanda excluída do ensino regular, por isso, é necessário realizar intervenções que garantam o direito a educação de qualidade através do atendimento das necessidades deste público, que se encontra entre 15 e 18 anos.

Recomendamos também a necessidade de criação de um grupo de estudo, com a realização de encontros semanais, com o propósito de proporcionar um tempo par contemplação da produção pedagógica, onde o docente reconstrua seus saberes pela reflexão. Será importante também a realização do work shop da EJA com a participação dos docentes e discentes, pois lembramos que o ato educativo é plural e aprender é processo no qual todos nós, seja docente ou discente estamos sujeitos, pois se aprende ao longo da vida, em qualquer época, em qualquer lugar. Sugerimos a parceria com universidades para fomentar a participação dos docentes da EJA em cursos de extensão ou estudos em pós-graduação stricto sensu que tenham a EJA como foco formativo. Acreditamos ser necessária a formação em andragogia para um entendimento da modalidade de ensino da EJA.

Consumamos este trabalho enfatizando que a formação continuada deverá se constituir como um fundamento teórico em ação, uma proposta investigativa cujo processo implicará na otimização e na mudança do trabalho docente. É preciso promover a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos, para transformar, de fato, as relações cotidianas entre os professores, os alunos e, por conseguinte as relações escolares.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; BÜLOW, Marisa Von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade. *In: Sociologias Dossiê*. Ano 13, n. 28, set./dez., p. 52-84. Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. *In: EccoS Revista Científica*, vol. 11, núm. 1, p. 141-156. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097008.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

AMORIM, Antônio. Gestão de ensino, política e formação docente. *In: AMORIM, Antônio; LIMA JR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci Maria Ferraz (orgs.). Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda., 2009.

_____; A necessidade de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e gestão do trabalho docente na escola. *In: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina, AMORIM, Antônio (Orgs) Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural*. Salvador. EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped., 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2006.

ASCHIDAMINI, I.M.; SAUPE, R. Grupo Focal- estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *In: Revista Cogitare Enfermagem*, v.9, n.1, p. 9 -14, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 201.

BARROS, Rita. **Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos histórico: da globalização ao contexto português**. Portugal: Instituto Paulo Freire – Horizontes Pedagógicos, 2011.

BASTOS, Maria Helena C. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da educação. Pelotas: RS, 1997.

BAUER, Martin W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In: BAUER, martin; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

_____. Parecer nº 699, 6 de julho de 1972. **Regulamenta o Ensino Supletivo**. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Carlos Jamil Cury. Parecer 11/2000. Brasília, 2000 a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/ CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/ CEB nº 1/200. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio, 2000 b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** .(9394/96) Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares/secretaria de educação especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

BRZEZINSKI Iria (Org.). **Profissão Professor**: Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDART, R. **Educação em movimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. Disponível em: portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3822/2306. pdf >. Acesso em: 15 jan. 2014.

CAMPOS. Claudinei José Gomes MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *in*: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) set/out;57(5):611-4, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> >.. Acesso em: 15 mar. 2015.

CHARLOT Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Luís Antônio, **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In:* DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, Jaques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In:* OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conteúdo. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

_____; ROMÃO José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, Antônia dos Santos, GARCIA JR. Afrânio (Org.). **Relações de Gênero, Raça, Classe e Identidade social no Brasil e na França.** Rio de Janeiro. Letra Capital, 2013.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. MST e mídia. *In: Cadernos do CEAS*, Salvador, n.179, 1999.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** Petrópolis: Vozes, 1990.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago., 1994,

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, volume 81, n. 197, janeiro-abril p. 116-127, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender, mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; HERMES R. Conhecido. Etnopesquisa-Crítica, Currículo e Formação Docente. *In: Simpósio "Etnografia e Prática Escolar"*, UFRN, junho, 2012.

MAINARDES Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.pdf> > Acesso em: 23 abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____; LAKATOS Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas. - 6ª Ed., 2011.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. *In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 5 ed, p.129-143, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr, 2012.

NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações. Dom Quixote/II. Ed., 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p.9-32, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p.11-30, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 9-33, 1997.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizado. *In: Revista brasileira de educação*. São Paulo. p. 59 – 73, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato, (Org). **Cartografia de Saberes: Representações Sobre a Cultura Popular Amazônica em Práticas de Educação Popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.) **Ensaio sobre o pensamento de Karl Popper**, Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa Aparecida (Org.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. EDUFRRN, Natal, RN: 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola., 2003.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PEROSA, CT.; PEDRO, E.N.R.; Perspectivas de jovens universitários da região norte de Rio Grande do Sul em relação à paternidade. In: **Rev. Esc. Enf. USP**. v.43, n.2, p. 300-6, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Artes médicas Sul, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação** — Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. PAQUAY Léopold, ALTETF Marguerite, CHARLIER Évelyne (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Garrido Selma (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a alfabetização de adultos**. 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, (Coleção Educação e Contemporaneidade), 2003.

PLANTAMURA Vitangelo. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. Vol.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA. Fábio Dantas de S. Movimentos sociais, sujeitos e processos educação e movimentos sociais do campo: a experiência do curso Pedagogia da terra (PRONERA/UNEB). XXI EPENN - **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte.** UFPE. 10 a 13 de novembro de 2013.

SILVA, Soares Isabel; VELOSO, Ana Luisa; KEATING, Bernardo José. Focus Goup: Considerações, teorias e metodologias. In: **Revista Lusófona de Educação**, nº 26, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad.CláudiaSchiling. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** Jacques Delors (Org.). Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite. NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito.** Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes.** Campinas, SP: Papirus: São Paulo: Ação Educativa, 1999.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar.** n.14 (especial) – mai/jun/jul/ ago. SP: Autores Associados, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, (2003)

_____; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFCE, (mimeo), 1996.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MPEJA**

O objetivo desta pesquisa é coletar dados que permitam a realização de uma análise a respeito da Formação Continuada dos Docentes que atuam nas classes da EJA da Fase II. O resultado desta pesquisa objetiva a construção de uma proposta de formação para este segmento, como produto do Mestrado. Agradeço a atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, para buscar através delas, auxiliar, mesmo que de forma modesta, o estudo das questões educacionais.

I – DADOS PESSOAIS:

Nome: (opcional) _____

Nome fictício para ser identificado na pesquisa: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () De 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos

Graduação: _____

Outros cursos concluídos: _____

Carga horária de trabalho semanal: () 20 () 30 () 40 () 60

Turnos de trabalho: () matutino () vespertino () noturno

Tempo total de docência: () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

Tempo de atuação na EJA: () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

Escola em que atua na EJA: _____

Regime de contrato de trabalho: Efetivo () CT ()

II – QUESTÕES:

1. Para você o que significa ser professor da EJA?
() Não há diferença entre ser docente na EJA ou em outras modalidades de ensino.
() Poder proporcionar a emancipação de indivíduos que foram alijados no processo de escolarização.
(.....) Lidar com inúmeras dificuldades pedagógicas e sociais que acompanham este público.
(.....) Outros _____

2. Você acha que ser professor da EJA precisa de formação específica?
() sim () não
Por quê?

3. Como você se preparou para ser professor da EJA?
() Não me preparei, foi a prática que possibilitou a ação docente na EJA.
() Busquei qualificação em curso específico para a modalidade.
() Aconteceu durante as formações em serviço.
() Não sinto-me inteiramente preparada para atuar na EJA.
() Outros _____

4. Quais conhecimentos sobre educação, a escola e seu entorno você acredita que os professores da EJA precisam ter?

5. Para você como as suas vivências contribuíram (contribuem) para desenvolver seu trabalho na EJA?
() Não contribuíram
() Contribuíram, pois possibilitou na superação dos desafios metodológicos enfrentados.
() Ajuda a lidar com as especificidades da EJA, pois consigo adaptar as práticas empregadas em outras modalidades de ensino de maneira a atender o público da EJA.
() Outros. _____

6. Quais os saberes adquiridos em sua experiência docente que são essenciais para o desenvolvimento de suas aulas na EJA?
- Conhecimento sobre a necessidade dos sujeitos da EJA.
 - Técnicas e métodos específicos para EJA.
 - Valorização dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA.
 - outros. _____
7. Quantas formações oferecidas para a EJA pelo município de Lauro de Freitas você participou, e qual a carga horária destinada a mesma?
- Nenhuma 1 a 3 . 3 a 5 5 a 10 mais de 10
- Carga horária _____
8. Em caso afirmativo, a questão anterior, como a mesma contribui (contribuiu) com sua prática pedagógica:
- forneceu subsidio para atuar na EJA com mais embasamento teórico.
 - forneceu mais técnicas para motivar os alunos da EJA.
 - ajudou-me a lidar com os problemas conceituais através de tratamento adequado dos conteúdos a demanda da EJA.
 - outros _____
9. Como você seleciona os conteúdos para trabalhar nas classes da EJA?
- Sigo o que vem nos livros didáticos
 - pesquiso nos matérias disponibilizado na escola ou do cotidiano.
 - Sigo o programa enviado pela SEMED.
 - Outros. _____
10. Existe um programa que oriente o seu planejamento na EJA.
- sim não
11. Como você orienta sua prática?
- Com conhecimentos adquiridos na graduação
 - Com práticas adquiridas durante formação em serviço
 - Na troca com os colegas de profissão.
 - Outros. _____
12. Como você adquire ou adquiriu os conhecimentos para trabalhar os conteúdos com os alunos das classes da EJA?

- () Na graduação
- () Na prática cotidiana
- () Na troca com outros colegas
- () Outros. _____

13. Quais saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes) para você os professores da EJA devem possuir para atingir os objetivos propostos para a modalidade?

- () Os relacionados a técnicas de ensino
- () Os relacionados ao contexto da EJA
- () Os relacionados a aprendizagem dos sujeitos da EJA
- () Outros. _____

14. Outras considerações que achar necessárias:

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a utilização dos meus depoimentos para fins de pesquisa. Estou ciente que nenhum depoimento terá identificação.

Lauro de Freitas/ BA. _____ de _____ de 2014

Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL OU NORMAS..



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL**

Título da Pesquisa de Mestrado: **OS SABERES EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: o exemplo da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas – BA.**

Orientador: DrºAntonio Amorim

Mestranda: Vânia Pessoa J. Barbosa Santos

Este instrumento é parte integrante do Um Grupo Focal (GF) é um grupo de discussão informal com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade sobre os saberes profissionais necessários a docência da EJA e que devem ser ofertados na formação. O objetivo principal de um Grupo Focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão e construir o projeto de formação continuada que atenda os anseios e necessidades dos envolvidos.

Parte 1

I – DADOS PESSOAIS:

Nome: (opcional) _____

Nome fictício para ser identificado na pesquisa: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () De 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos

Graduação: _____

Outros cursos concluídos: _____

Carga horária de trabalho semanal: () 20 () 30 () 40 () 60

Turnos de trabalho: () matutino () vespertino () noturno

Tempo total de docência: () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

Tempo de atuação na EJA: () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

Escola em que atua na EJA: _____

Regime de contrato de trabalho: Efetivo () CT ()

Equipa Moderada

Moderador- vai registrar na lousa

- estabelecer com o grupo a divisão por categorias
- após todos darem as contribuições reiniciar dividindo as dificuldades por categorias
- após a divisão fazer a pergunta seguinte

Relatores

Pesquisador

Parte 2 (a ser respondida coletivamente)

- a) Quais as dificuldades encontradas para lecionar nas classes da EJA?
- b) Das dificuldades encontradas quais as que você caracterizaria como saberes curriculares?
- c) Dos saberes curriculares listados, quais vocês identificam como necessário a docência da EJA?
- d) Para você o que deve conter um curso de ação continuada para EJA?
- e) Quais os conceitos que gostariam que fossem abordados nestes encontros?

**APÊNDICE C - PROJETO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA NA FASE II
NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA**

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO
RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Lauro de Freitas

2015

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 PROJETO

- **FORMAÇÃO DOCENTE**

1.2 TÍTULO

- **RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1.3 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS.

- Professores da EJA Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas que atuam na Fase II

1.4 DURAÇÃO

- 8 meses

1.5 ORGANIZAÇÃO

- Secretaria Municipal de Educação - SEMED:
- Mestrado Profissionalizante de Jovens e Adultos – MPEJA/ UNEB

2 APRESENTAÇÃO

Possibilitar a formação de profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem é a perspectiva de toda formação que busca responder aos desafios da profissão, porém este mister não é simples - formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais - sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentas e refletidas, pois:

[...] quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e reverterem a situação inicialmente configurada (VASCONCELOS, 2003, p.13).

Para tanto, fomos a campo e com base nas pesquisas empreendidas, nasceu a presente proposta, que se fundamenta na escuta dos anseios docentes para enfrentar os desafios profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Gadotti (2001), os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em quase sua totalidade, não estão preparados para atuarem no campo dessa modalidade de ensino. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Na formação de professores não se tem observado uma preocupação referente ao campo específico da Educação de Jovens e Adultos.

A Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos consiste em criar condições para o exercício da profissão, ou seja, condições para o desenvolvimento de competências e aquisição dos conhecimentos requeridos para o exercício da profissão docente, com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade e um corpo docente qualificado para atuar com essa modalidade de ensino.

Arroyo (2006) chama a atenção da necessidade de caminharmos no sentido de que se possa reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos, só assim teremos um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Dessa forma, percebemos a urgência em desenvolver a formação do educador de jovens e adultos, assim como a preparação teórica e prática necessária para

que esse profissional atue com a segurança e a qualidade que essa modalidade de ensino requer.

3 JUSTIFICATIVA

A educação de jovens e adultos de qualidade exige um compromisso com o trabalho em equipe, com a inovação pedagógica, sensibilidade com a heterogeneidade, e organizado ao diálogo democrático e à convivência plural. Negar ou desconsiderar que o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores é negar o direito a própria esta, pois:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira. (MOURA, 2001, p. 105)

Conforme ficou explicitado nas discussões geradas durante os encontros do Grupo Focal, os professores, sem devida qualificação, passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos, sem considerar o contexto e a historicidade desses sujeitos. Na maioria das vezes, os professores utilizam os princípios norteadores da pedagogia para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA por não possuírem, majoritariamente, os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios.

Esse paradigma influencia negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, enfim, com afetam e são afetados pelas práticas pedagógicas, enfim e como transformam em descontextualizadas em todos os aspectos, o que causa prejuízos para aqueles que a procuram ou voltam a procurar a escola. Torres (1990, p. 05) explica:

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos.

A partir dessas constatações, entendemos que é necessária uma tomada de posição que norteie a visão andragógica do processo ensino e aprendizagem do jovem e do adulto para que não continuemos no improviso de ações sem uma práxis pertinente, pois escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise política-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do sujeito, e compreensão do mundo em que o mesmo está inserido e para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação.

Com maior razão, 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. 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 voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 50).

Entendemos, portanto que a formação de professores para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola. Assim, entendemos que não é possível continuarmos a ser educadores de jovens e adultos improvisados, pois os dados da pesquisa empreendida no município de Lauro de Freitas e a realidade detectada e descrita demonstram que não se tem atendido a demanda formativa deste público.

Como o docente tem apontado dificuldades em compreender o mundo em que está inserido, entender as suas especificidades, o desvelamento da realidade, seus problemas e formas de solucioná-los, consideramos ser preciso instrumentalizá-los com os elementos necessários às reivindicações e buscas dessas soluções e para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação.

4 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

- Refletir e ressignificar a práxis pedagógica, visando à eficácia do processo de escolarização do jovem e do adulto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Subsidiar a formação do professor para fortalecer o processo educativo;
- Reconhecer as diferenças pessoais e as diversidades culturais como fator importante no processo educativo da EJA.
- Estabelecer vínculos de afetividade nas relações professores e alunos;
- Possibilitar ao educador a transposição da teoria-prática pedagógica para ações alfabetizadoras;
- Perceber a base das tipologias textuais como mecanismos fundamentais na construção do sujeito leitor, para realizar a troca de experiências entre os professores alfabetizadores;
- Instrumentalizar teórico e metodologicamente, no sentido de efetivar o trabalho pedagógico pautado nas práticas de leitura e escrita que favoreçam a formação dos sujeitos da EJA.
- Fomentar a criação e a permanência de um grupo de estudos que debatam temas relativos à Educação de Jovens e Adultos.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolveremos a formação em seus aspectos conceituais levando em conta os saberes experienciais, a pesquisa como pressuposto da ação, com o objetivo de atender as demandas formativas explicitadas durante a pesquisa do projeto de mestrado intitulado - Os Saberes Experienciais da Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas – BA. Para tanto apoiaremos nossa proposta formativa em Demo (1996), Macedo (2010), Freire (1996) e Tardif (2002).

Durante a investigação aprofundada, na qual realizamos a escuta dos professores acerca das relações profissional e a atuação na EJA, permitiu-nos conhecer vários elementos implicados na formação desse educador. Possibilitou-nos, também, percebermos a expansão do próprio campo da EJA no município de Lauro de Freitas faz-nos repensar as estratégias formativas ofertadas aos docentes deste segmento.

Para tanto tomemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/97, faz referência à EJA no art. 37 definindo-a como “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso

ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Já a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e enfatiza "uma necessidade de formação específica para a atuação na área". Já no art. 61 da LDB define como “fundamento a relação entre a teoria e a prática como processo de formação em serviço,” esclarece:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (...) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Emergem da perspectiva da Lei em confronto com as pesquisas, diversas possibilidades de atuação para pensarmos a formação do educador da EJA, já que vários conteúdos foram solicitados e devem, durante a formação, ser debatidos e problematizados a partir dos saberes docentes, onde faz-se necessário a troca, a prática do diálogo e a observação do formador para atingir metas e objetivos junto aos docentes da EJA, para proporcionar a este, ser o ponto de partida e chegada, para vivenciar uma prática educativa fora dos padrões da imposição, onde:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Portanto, é fundamental um novo olhar para os docentes que atuam na EJA, dando visibilidade ao seu pensar, fazer e viver, tomando como ponto de partida para o processo de formação, suas trajetórias, os saberes da experiência etc. Enfim, é necessário compreender a prática pedagógica e a utilização de experiências de ensino dentro do percurso formativo e profissional dos professores da EJA.

Assim posto, utilizaremos o conceito fornecido por Macedo (2010) sobre formação. Para o autor, a formação é a possibilidade de aprendizagem e os meios com os quais nos relacionamos com os outros e com si próprio. A formação deve permitir a aprender a aprender, a re-aprender e a desaprender implicado com a experiência e com o pensamento relacional.

A formação se configuraria, portanto, por um processo complexo e sistêmico, só alcançados em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possa ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. (MACEDO, 2010)

Por conseguinte, o sujeito se forma ao formar-se, e este imperativo dependerá da qualidade das experiências formativas presentes em sua vida, estas podem contribuir para o seu crescimento profissional, independente de situações positivas ou negativas, pois o diferencial repousará na capacidade de reunir, refletir e projetar ações. Freire pontuou que “[...] enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, pesquisa para constatar, contatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (FREIRE, 1996, p. 29):

Dessa maneira, a pesquisa deve ser assumida como uma atitude processual cotidiana, inerente a toda prática que deseja de fato modernizar-se e aperfeiçoar-se, pois quem assume atitude de pesquisa está em constante estado de preparação. O propósito da investigação para o docente, como outros profissionais, é ainda uma prática e pouco desenvolvida, porém percebemos, nesta reflexão de Freire (1996) sobre a pesquisa, a grande relevância para a produção de mudanças na prática educativa, redimensionando-a complexamente, na busca de tornar o profissional numa pessoa competente, socialmente e politicamente responsável, que busca e constrói, constrói e transmite.

“[...] dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espolição, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2002, p. 82).

Assim posto, adotaremos como fundamento da formação a pesquisa que visará a autoformação, pois segundo Macedo (2010), a formação não deve ser vista como uma mera atualização e assimilação de competências já esperadas. Se assim fosse, seria a transformação de profissionais da educação em reprodutores de normas de competência. Para colaborar esclarece Demo (1996, p.2), “[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como principio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

Consequentemente propomos um espaço de aprendizado onde a construção da consciência crítica, na interligação entre o aprendizado a partir da realidade vivenciada e a interpretação dos desafios, se dará pela pesquisa. Pois ao pesquisar interpreta-se para transformar e neste ponto a formação favorecerá a qualidade da educação, para ser a base para os docentes refletirem sobre seus processos formativos, permitindo assim heteroformação, autoformação e transformação.

6 METODOLOGIA PROPOSTA

A Proposta de Formação da será estruturada em sete encontros presenciais, destinados aos professores que atuam na fase II da EJA e terá a duração de 152 horas,

- Modalidade: Presencial (32 horas)
- Semipresencial. (32 horas)
- Exercícios Práticos (32 horas)
- Avaliação (20 horas)
- Carga Horária Total (116 horas)

ESTUDOS PRESENCIAIS E SEMIPRESENCIAIS

A Formação envolve professores da EJA na Fase II, na busca da transformação do ‘fazer pedagógico’ em algo simples, lúdico, reflexivo e prazeroso, que promova um nível de desenvolvimento e aprendizagem integral tanto para o professor quanto para o aluno. Esses encontros têm como finalidade:

- Troca de experiências e reflexão individual e em grupo;
- Esclarecimentos de dúvidas e questionamentos;
- Planejamento e elaboração de situações didáticas;
- Análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos.
- Sistematização das aprendizagens

FORMATACÃO DOS ENCONTROS

Atividades	Desenvolvimento	Carga horária
1. Presenciais	7 encontros de 8 h cada - oficinas	56 h
2. A distância	5 textos para estudos	56 h
3. Exercício prático	Desenvolvimento de 5 atividades pautadas nos temas dos encontros a serem realizadas na classe do cursista para elaboração do módulo de Práticas da EJA	20h
4. Avaliação	Portfólio e Diário de Bordo	20 h.
Total		152 horas

ENCONTROS PRESENCIAIS

TEMA	Datas
Histórico e panorama da EJA no Brasil (histórico, situação atual: legislação, recursos e financiamento)	
Fundamentação Teórica da EJA (principais autores que fundamentam a EJA)	
Currículo da Educação de Jovens e Adultos	
Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	
Avaliação na Educação de Jovens e Adultos	
Especificidades dos educandos da EJA	
EJA e o mundo do trabalho	
Desenvolvimento da leitura e construção da escrita pelos sujeitos educandos da EJA	
Etnomatemática	
Pedagogia de Projetos	

* os encontros serão quinzenais

ATIVIDADES À DISTÂNCIA

- O cursista receberá digitalmente um texto teórico referente ao tema da oficina. Com o qual deverá realizar umas das atividades a seguir:
 - Fichamento.
 - Esquema.
 - Resumo

7. AVALIAÇÃO

Avaliar não é um processo final nem isolado. ocorre durante toda a nossa formação. Para verificar o resultado das atividades desenvolvidas nos encontros quinzenais, com os professores do segundo ano de ciclo, aplicaremos um instrumento específico de avaliação, para posterior análise de resultados e utilização deste instrumento como ferramenta de planejamento dos próximos encontros.

Atividades práticas

Os cursistas deverão elaborar um plano de aula e aplicá-lo em sua sala de aula que respeite os seguintes itens:

- Desenvolver atividades discutidas no encontro.
- Identificar as habilidades trabalhadas em classe de acordo os descritores.
- Auto avaliação da atividade prática.
- Recolher dados e atividades desenvolvidas para o portfólio.

Avaliação do cursista

Portfólio: é usado na educação, tanto por alunos como por professores, com o objetivo de fazer uma reflexão crítica sobre o seu processo acadêmico, com o objetivo de melhorar as competências, atitudes ou conhecimentos.

Nosso portfólio será composto da coletânea de documentos, textos e produções ligados a formação. Os mesmos deverão seguir uma lógica reflexiva.

O portfólio deverá conter a seguinte estrutura próxima da que se segue:

- Capa, Índice, Introdução, Desenvolvimento pessoal, Desenvolvimento social, Desenvolvimento acadêmico, Conclusão e Anexos.
-

Diário de Bordo

- Relato e reflexão dos encontros.
- Ao final de cada encontro o cursista realizará uma reflexão da sua vivência.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar à formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MOURA, Tânia Maria de Melo Almeida (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Ação Nacional da Alfabetização na América Latina. Trad. Ângela Melim. **Caderno de Educação Popular**, n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXOS A – FOTOS DO GRUPO FOCAL



GRUPO FOCAL 1



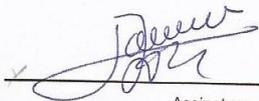
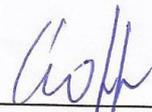
GRUPO FOCAL 2

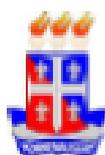
ANEXOS B – DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: OS SABERES EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: O EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITA BA.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 8	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS			
6. CPF: 000.539.585-27		7. Endereço (Rua, n.º): AV. BRIG. ALBERTO COSTA MATOS CENTRO 101 LAURO DE FREITAS BAHIA 42700000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (71) 9128-2249	10. Outro Telefone:
			11. Email: vaniajornane@bol.com.br
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: ____ / ____ / ____		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade do Estado da Bahia		14. CNPJ: "	15. Unidade/Órgão: Departamento de Educação, Campus I
16. Telefone: (71) 3117-2200		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Valdejo Santos Silva</u>		CPF: <u>063.921.215-87</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor</u>			
Data: <u>16 / 09 / 2014</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Valdejo Santos Silva Diretor Pro-tempore do Departamento de Educação, Campus I - Salvador Matr.: 74.335534-4 Port. 0015/2014 - D.O.E. 03.01.2014	



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu Vânia Pessoa Jormane Barbosa Santos declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto Os Saberes Experienciais na Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal De Ensino De Lauro De Freitas – Ba., sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador, 10 de novembro de 2014

Assinatura do responsável pelo projeto



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

UNEB

Eu, Prf^o Dr^o Valdélío Santos Silva matricula, Diretora do Departamento de Educação da Uneb, Campus I, DEDEC I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Prf^o Dr^o Antonio Amorim (orientador) e Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos (orientanda) a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Os Saberes Experienciais na Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal De Ensino De Lauro De Freitas – Ba o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos da pesquisa.

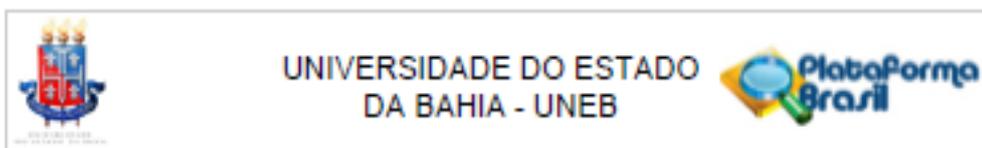
Salvador, 10 de novembro de 2014



Prof. Dr. Valdélío Santos Silva
 Diretor do Departamento de Educação
 Campus I - UNEB - Mat. 74035534-4
 Tel. +55713014 - D.O.E. 18.08.14

PROF. DR. VALDÉLIO SANTOS SILVA

Diretor do Departamento de Educação Campus I



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

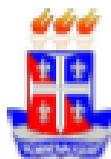
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SABERES EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: O EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAURO DE FREITAS- BA.
Pesquisador: VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS
Versão: 1
CAAE: 39250914.9.0000.0057
Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 109176/2014
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 **Fax:** (71)3117-2415 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Os saberes experienciais na formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Ba.

Pesquisadores responsáveis: Antonio Amorim (orientador) e Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos (orientanda).

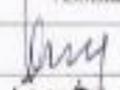
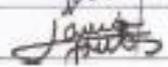
Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação/Campus I

Local da coleta de dados: Município de Lauro de Freitas-BA (escolas municipais)

Os pesquisadores do projeto: Os saberes experienciais na formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Ba., se comprometem a preservar a privacidade sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de questionário, que permite recolher informação, através de questões apresentadas por escrito a pessoas. As perguntas do questionário serão organizadas, a partir de questões fechadas, que englobaram todas as respostas possíveis, sobre a identidade dos sujeitos. Sendo seguida de perguntas direcionadas, que visaram coletar dados sobre os saberes da experiência docente. Utilizamos também questões abertas e fechadas que permitiram a emissão de conceitos mais abrangentes, por parte dos entrevistados. A observação participante será outra técnica utilizada amplamente nesta pesquisa, pois possibilitará explorar ambientes, subculturas e maiores aspectos da vida social do grupo, é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo que vivam e trabalhem dentro do sistema de referencia dos observados. As pesquisas serão realizadas no município de Lauro de Freitas, nas escolas que atendem a Fase II da EJA, no bairro da Itinga. Os pesquisadores concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente

projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas Departamento de Educação/Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Antonio Amorim. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 10 de novembro de 2014.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Antonio Amorim	
Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos	

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Eu,.....responsável
pela Escola, estou ciente e autorizo o
(a) pesquisador (a) Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos a desenvolver nesta
instituição o projeto de pesquisa intitulado **Os Saberes Experienciais Na Formação do
Professor da EJA: O exemplo da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas – BA**. Declaro
estar conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres
humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das
corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de
pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de
pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal
segurança e bem estar.

Lauro de Freitas, 10 de novembro de 2014

.....

Assinatura e carimbo do

responsável institucional

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

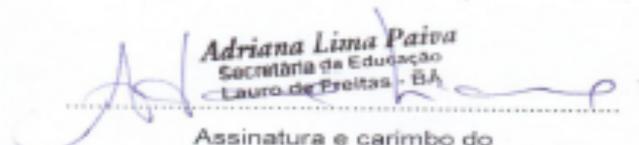


TERMO DE CONCESSÃO

Eu, Adriana Lima Ribeiro da Silva Paiva, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas – SEMED e conseqüente guarda os documentos: dados estatísticos, planos e planejamentos, autorizo o acesso aos documentos que se encontra sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: matrícula, caracterização das unidades de ensino, fluxo e demanda de alunos ou outros dados necessários a caracterizar o público a ser pesquisado, nos quais serão utilizados na execução do projeto intitulado Os Saberes Experienciais na Formação do Professor da EJA: O Exemplo Da Rede Municipal De Ensino De Lauro De Freitas – BA., desenvolvida(o) por Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos, sob a responsabilidade do pesquisador [coordenada / orientada] por Profº Drº Antônio Amorim, apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos sujeitos da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 468/12. Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa os quais são em linhas gerais buscam identificar as experiências que orientam a prática dos docentes, que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Fase II, no município de Lauro de Freitas - Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, focada no estudo de caso, que visa investigar a seguinte problemática: como as experiências pessoais dos docentes impactam o processo de construção profissional da EJA. Para tanto buscaremos identificar os entraves que dificultam a percepção do docente enquanto indivíduo dotado de experiências, experiências estas, que refletem diretamente o campo de atuação e de formação dos educadores da EJA, no município. Sendo portanto, um estudo de caso que tem como objetivo geral refletir a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA. Para concretizar esta situação procuraremos solução para os seguintes indicadores específicos: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes de

EJA; estudar e apontar solução para os entraves que dificultavam a aprendizagem dos alunos de EJA. Um dos benefícios atuais e potenciais que podem ser gerados com a execução deste trabalho que são: contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes de EJA, no município de Lauro de Freitas. Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados sem a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelo sujeito da pesquisa com a qual concordo.

Lauro de Freitas, 10 de novembro de 2014.



Adriana Lima Paiva
Secretária de Educação
Lauro de Freitas, BA

Assinatura e carimbo do
Responsável Institucional pela guarda dos documentos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Os saberes experienciais na formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Ba.

Pesquisadores responsáveis: Antonio Amorim (orientador) e Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos (orientanda).

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação/Campus I

Telefone para contato: (71) 9128-2249/ 3379-2753

Os pesquisadores do projeto acima declaram ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido a negativa que porventura possa ocorrer por arte de alguns dos sujeitos da pesquisa, que não queiram participar livremente, assumem o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Salvador, 10 de novembro de 2015

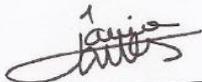


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

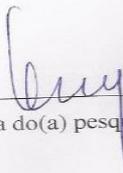
DECLARAÇÃO CONCORDANCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, **Antonio Amorim**, pesquisador (a) responsável pelo projeto de título "Os Saberes Experienciais na Formação do Professor Da EJA: O Exemplo Da Rede Municipal De Ensino De Lauro De Freitas – Ba.", declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos, discente do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA, vinculado ao Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

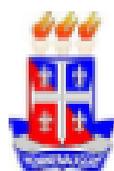
Salvador, 10 de novembro de 2014



Assinatura do(a) orientando(a)



Assinatura do(a) pesquisador(a)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO FOCAL

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar do grupo focal referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) Os Saberes Experienciais na Formação do Professor da EJA: O Exemplo da Rede Municipal De Ensino De Lauro De Freitas – Ba. Desenvolvida(o) por VÂNIA PESSOA JORNANE BARBOSA SANTOS. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] por Prof^o Dr^o ANTÔNIO AMORIM a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (71) 9974-8574, ou pelos e-mail: amorimrho25@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar.

Fui também esclarecido(a) de que o grupo focal será gravado, filmado e fotografado, e o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio das fala e contribuição dos relatos feitos por mim ao grupo onde a observação será realizada por um relator que registrará, pela gravação em filme e pelas fotos [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Lauro de Freitas, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____