

MARIA DE LOURDES PEREIRA DO AMARAL LIMA

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO
DE EJA E SUA RELEVÂNCIA NA VIDA COTIDIANA
DO ALUNO**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

MARIA DE LOURDES PEREIRA DO AMARAL LIMA

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO
DE EJA E SUA RELEVÂNCIA NA VIDA COTIDIANA
DO ALUNO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida.

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

ESCOLA É

... O lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente gente que trabalha que estuda que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados” nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus fonte de inspiração em todos os momentos de minha vida.

A CÍCERO LIMA, esposo, amigo e confidente, por todo apoio, carinho, amor e paciência nos momentos de tristezas e alegrias, angústias e incertezas sempre transmitindo admiração e confiança.

E, em especial, a minha filha KAUANY, pela ternura e compreensão nos momentos em que a dedicação ao mestrado tomava espaço da dedicação à família.

AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo, os desafios, noites de cansaço e renúncias, o desafio de construir um trabalho acadêmico é, fruto de ações mediadas por partilhas de idéias, emoções e sonhos, contudo esse sonho tornou-se realidade e o dia da gratidão chegou.

A DEUS Mestre supremo por ser misericordioso com minhas falhas humanas, por estar sempre em minha vida, sendo fonte inesgotável de bondade graça e sabedoria.

A minha orientadora, a professora Doutora Maria das Graças Andrade de Almeida Ataíde. Palavras não são suficientes para representar o quanto sou agradecida por seu tratamento humano e sensível, dispensando total e irrestrito apoio na realização deste trabalho e na realização deste sonho. Admiro a forma aberta e carinhosa com que recebe a todos e o engajamento através do qual conduz seu trabalho, sempre emanando seu olhar acadêmico cuidadoso, firme e disciplinado que com certeza fez a diferença no meu desempenho enquanto aprendiz. Agradeço pelo respeito, pela confiança e pelo ensinamento de partilha, de solidariedade e de cumplicidade. Muito obrigada pelas diversas acolhidas, nas diversas maneiras apresentadas.

Ao Co-orientador, o professor Doutor Manoel Tavares pelas orientações na ocasião do Exame de qualificação e em todos os outros momentos, cuja exposição de seu conhecimento e competência me fez repensar as relações do contexto educativo.

Agradeço a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que pela oportunidade da realização do curso de Mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação de Calçado-Pe, na pessoa da secretária a professora Wilka Rejane, e Secretaria de Administração Eglina Macena extensivo a todos os colegas de trabalho que compreenderam e apoiaram nos diversos momentos, muito obrigada.

A Escola Jornalista Manuel Amaral, na pessoa do gestor José Décio Amaral a qual estendo meu agradecimento a todos os colegas e amigos pela compreensão, apoio, solidariedade e sugestões nos momentos decisivos da caminhada, meu muito obrigada.

Aos professores e alunos que participaram com dedicação e atenção deste trabalho, contribuindo com seus saberes, muito obrigada. Sem vocês não existiria essa pesquisa.

As Escolas Estaduais *lócus* dessa pesquisa, na pessoa dos gestores, pela acolhida e todo apoio dispensado.

As minhas colegas e companheiras de desafios Kacilândia Cesário Gomes e Wilza Vitorino pela paciência, incentivo, apoio, conversas, trocas de experiências, e ensinamentos, com certeza o tempo não apagará tudo o que passamos juntas, e nas idas e voltas da vida sempre lembrarei com saudades desses momentos inesquecíveis.

A senhora Lourdinha e família que me acolheu em sua casa nos finais de semana dos módulos, com todo carinho e dedicação, minha sincera gratidão.

A minha tia Cícera Pereira, que sempre que solicitada colaborou de maneira indispensável para a realização desse sonho.

A minha filha Kauany que compreendeu minhas ausências e sofreu com elas, pela paciência na espera da resolução do para casa, pelas cartinhas e bilhetes de elogios e apoio. Pelos abraços e beijinhos calorosos que restaurava o cansaço e angustia e recarregava minhas energias, com certeza a sua presença foi uma das maiores fontes de motivação.

E o meu esposo Cícero Lima, que sempre me apoiou nos momentos difíceis de minha vida, confiou e incentivou com certeza as palavras ditas "*você consegue, você é capaz eu acredito muito no seu potencial*" me fizeram chegar até aqui, esse sonho não é só meu é nosso. Muito obrigada por você ser a pessoa maravilhosa que é excelente pai e esposo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com sua paciência, incentivo e estímulo nas horas mais difíceis, quando parecia distante a possibilidade de concretização deste trabalho.

RESUMO

LIMA, Maria de Lourdes Pereira do Amaral. Saberes Docentes Mobilizados no Ensino de EJA, e sua Relevância na Vida Cotidiana do Aluno. Lisboa, 2012, 1-- fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2012.

A preocupação central desta pesquisa foi compreendermos quais os saberes docentes que o professor de EJA mobiliza na organização do seu trabalho em sala de aula e a relevância desses saberes no cotidiano do aluno de Escolas Estaduais da cidade de Garanhuns, Pernambuco, Brasil. A pesquisa foi conduzida com 100 discentes da EJA que estudam em quatro escolas da referida cidade e com oito docentes que lecionam nas referidas Instituições. Procedeu-se à aplicação de um questionário validado e adaptado aos discentes e uma entrevista semi-estruturada aos docentes dessa modalidade. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio do programa SPSS; enquanto a análise dos dados qualitativos foi orientada pela análise de discurso. Os resultados evidenciaram a falta de formação profissional específica dos docentes para trabalhar com a EJA, bem como a necessidade de uma política educacional voltada para essa modalidade de ensino, visto que, apesar de a maioria dos professores recorrerem aos diferentes saberes adquiridos em sua trajetória, a educação de jovens e adultos ainda expressa um reflexo de exclusão e ideologia apresentando bastante dificuldade. Assim, sugere-se que muito se tem a evoluir para que toda a potencialidade utilizada a favor do ensino de jovens e adultos obtenha sucesso, tanto para construção das práticas pedagógicas de seus docentes quanto para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem com os alunos.

Palavras-Chave: saberes docentes, educação popular, educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

LIMA, Maria de Lourdes Pereira do Amaral. Teachers Mobilized Knowledge in the Teaching of EJA and its Relevance in Everyday Life Student. Lisbon, 2012, 1 - fls. Dissertation (Master of Science in Education) - Graduate Program in Education, ULHT, 2012.

The central concern of this research was to understand what the teacher knowledge that the teacher of adult education mobilizes the organization of their work in the classroom and the relevance of this knowledge in daily student of state schools in the city of Garanhuns, Pernambuco, Brazil. The research was conducted with 100 students studying in the EJA four schools of that city and eight teachers who teach in these institutions. The examination consisted of a questionnaire validated and adapted to students and a semi-structured interview the teachers of this modality. The quantitative analysis was performed using SPSS, while the qualitative data analysis was guided by discourse analysis. The results showed the lack of specific training of teachers to work with adult education, as well as the need for an educational policy aimed at this type of education, since, although most teachers resort to different knowledge acquired in his career, education of young people and adults still expressed a reflection ideology of exclusion and presenting some difficulty. Thus, it is suggested that much has to evolve so that all potential used for the education of young people and adults to succeed, both for construction of the pedagogical practices of their teachers and to facilitate the process of teaching and learning with students.

Keywords: teacher knowledge, popular education, youth and adults.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CBE	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ED	Excertos de Depoimentos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FD	Formação Discursiva
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GRE	Gerência Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas

ÍNDICE GERAL

	Pg.
INTRODUÇÃO.....	21
Capítulo I - SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELOS DOCENTES DE EJA: UM REFLEXO EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
1.1 - Saberes docentes mobilizados pelos professores em sua prática em sala de aula.....	29
1.2 - A formação do professor como reflexo dos saberes mobilizados em sua prática docente.....	35
1.3 - As relações entre os saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais.....	42
1.4 - Solicitações da prática docente por um educador reflexivo frente aos saberes.....	48
Capítulo II- VISÃO RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO	54
2.1 - Abordagem histórica da educação popular no Brasil.....	55
2.2 - Movimentos de educação popular no Brasil.....	60
2.3 - Reflexões a cerca da educação de jovens e adultos no Brasil.....	64
2.4 - A Educação de Jovens e Adultos no contexto atual da educação brasileira.....	71
Capítulo III - METODOLOGIA	80
3.1 - Percurso metodológico.....	81
3.2 – Hipótese.....	82
3.3 – Objetivos.....	82
3.3.1 - Objetivo Geral.....	82

3.3.2 - Objetivos Específicos.....	82
3.4 - Tipo de estudo.....	82
3.5 - Lócus da pesquisa.....	85
3.5.1 - Contextualizando a população de estudo.....	85
3.5.2 - Sujeitos da pesquisa.....	90
3.6 - Instrumentos de coleta da investigação.....	91
3.6.1 – Questionário.....	91
3.6.1.1 - Adaptação do questionário.....	92
3.6.1.2 - Validação do questionário.....	94
3.6.2. Entrevista.....	95
3.7 - Procedimentos da pesquisa.....	97
3.8 - Procedimento de análise dos dados coletados.....	98
3.8.1 - Análise dos dados quantitativos.....	99
3.8.2 - Análise dos dados qualitativos.....	99
Capítulo IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
4.1 - Apresentação e discussão dos resultados quantitativos.....	104
4.1.1- Identificação pessoal, social, econômico e a interação com os conhecimentos dos jovens da EJA.....	104
4.1.1.1- Faixa etária e idade.....	104
4.1.1.2- Gênero.....	105
4.1.1.3- Estado civil.....	106
4.1.1.4- Quantidades de pessoas que moram na residencia do aluno	107

4.1.1.5.1- Nível de escolaridade do pai.....	108
4.1.1.5.2- Nível de escolaridade da mãe.....	109
4.1.1.6- Trabalho com carteira assinada.....	111
4.1.1.7 - Documentação do estudante.....	112
4.1.1.8 - Renda mensal da família.....	113
4.1.1.9- Meio de transporte utilizado para chegar à escola.....	115
4.1.1.10- Parou de estudar alguma vez.....	116
4.1.1.11- Motivo porque parou de estudar.....	116
4.1.1.12- Motivo porque voltou a estudar.....	118
4.1.1.13- Opção pela EJA.....	120
4.1.1.14- Expectativa em relação e EJA.....	121
4.1.1.15- O que mais gosta na EJA.....	122
4.1.1.16- Os saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.....	123
4.1.1.17- Utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA.....	124
4.1.1.18- Disciplina que mais gosta.....	126
4.1.1.19- Disciplina que menos gosta.....	127
4.1.1.20- Disciplinas que apresentam os saberes utilizados pelos discentes no dia a dia.....	129
4.1.1.21- Conhecimentos adquiridos pelo discente e aceitação do docente..	131
4.1.1.22- Material didático utilizado pelo professor.....	132
4.1.1.23- Além do livro didático, quantitativos de livros existentes na residência do aluno.....	133
4.1.1.24- Além do livro didático, outros livros existentes na residência do	134

aluno.....	
4.1.1.25- O ensino da EJA, e o ensino regular, comparações feita no dia a dia.....	135
4.1.1.26- Continuidade de estudos ao concluir o ensino fundamental.....	137
4.2- Apresentação e discussão dos resultados qualitativos.....	138
4.2.1- Perfil dos professores.....	138
4.2.2- Formação saberes adquiridos para trabalhar com a EJA.....	140
4.2.3- Concepção sobre a EJA.....	142
4.2.4- Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida.....	145
4.2.5- Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos.....	147
4.2.6- Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos.....	150
4.2.7- Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos.....	154
4.2.8- Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático...	156
4.2.9- Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICES	i

ÍNDICE DE QUADROS

	Pg.
1 Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos discentes.....	93
2 Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos professores.....	95
3 Distribuição dos discentes por Faixa etária e idade.....	104
4 Distribuição dos discentes por gênero.....	106
5 Distribuição dos discentes por estado civil.....	107
6 Distribuição dos discentes por quantidades de pessoas que moram na residencia do aluno.....	108
7 Distribuição dos discentes por nível de escolaridade do pai.....	109
8 Distribuição dos discentes por nível de escolaridade da mãe.....	110
9 Distribuição dos discentes por trabalho com carteira assinada.....	111
10 Distribuição dos discentes por documentação do estudante.....	112
11 Distribuição dos discentes por renda mensal da família.....	114
12 Distribuição dos discentes por meio de transporte utilizado para chegar à escola.....	115
13 Distribuição dos discentes pela opção de parar de estudar alguma vez.....	116
14 Distribuição dos discentes pelo motivo porque parou de estudar.....	117
15 Distribuição dos discentes pelo motivo porque voltou a estudar.....	118
16 Distribuição dos discentes por opção pela EJA.....	120
17 Distribuição dos discentes por expectativa em relação e EJA.....	121
18 Distribuição dos discentes pelo o que mais gosta na EJA.....	122
19 Distribuição dos discentes pelos saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.....	123

20	Distribuição dos discentes pela utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA.....	124
21	Distribuição dos discentes pela disciplina que mais gosta.....	126
22	Distribuição dos discentes pela disciplina que menos gosta.....	128
23	Distribuição dos discentes pelas disciplinas que apresentam os saberes utilizados pelos discentes no dia a dia.....	130
24	Distribuição dos discentes pelos conhecimentos adquiridos pelo discente e aceitação do docente.....	131
25	Distribuição dos discentes pelo material didático utilizado pelo professor.....	132
26	Distribuição dos discentes por além do livro didático, quantitativos de livros existentes na residência do aluno.....	133
27	Distribuição dos discentes por além do livro didático, outros livros existentes na residência do aluno.....	134
28	Distribuição dos discentes por o ensino da EJA, e o ensino regular, comparações feita no dia a dia.....	136
29	Distribuição dos discentes por continuidade de estudos ao concluir o ensino fundamental.....	137
30	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação saberes adquiridos para trabalhar com a EJA”.....	140
31	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Concepção da EJA”.....	142
32	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida”.....	145
33	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Por contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos”.....	148
34	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos”.....	151
35	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos”.....	154
36	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas	157

	diárias, saberes e material consultado além do livro didático.....	
37	Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos.....	160

ÍNDICE DE TABELAS

	Pg.
1 Distribuição tabular do perfil dos professores das turmas de EJA da pesquisa.....	138

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pg.
1 Distribuição gráfica dos discentes por Faixa etária e idade.....	105
2 Distribuição gráfica dos discentes por gênero.....	106
3 Distribuição gráfica dos discentes por estado civil.....	107
4 Distribuição gráfica dos discentes por quantidades de pessoas que moram na residencia do aluno.....	108
5 Distribuição gráfica dos discentes por nível de escolaridade do pai.....	109
6 Distribuição gráfica dos discentes por nível de escolaridade da mãe...	110
7 Distribuição gráfica dos discentes por trabalho com carteira assinada.	111
8 Distribuição gráfica dos discentes por documentação do estudante.....	113
9 Distribuição gráfica dos discentes por renda mensal da família.....	114
10 Distribuição gráfica dos discentes por meio de transporte utilizado para chegar à escola.....	115
11 Distribuição gráfica dos discentes pela opção de Parar de estudar alguma vez.....	116
12 Distribuição gráfica dos discentes pelo motivo porque parou de estudar.....	117
13 Distribuição gráfica dos discentes pelo motivo porque voltou a estudar.....	119
14 Distribuição gráfica dos discentes por opção pela EJA.....	120
15 Distribuição gráfica dos discentes por expectativa em relação e EJA...	121
16 Distribuição gráfica dos discentes pelo o que mais gosta na EJA.....	122
17 Distribuição gráfica dos discentes pelos saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.....	123
18 Distribuição gráfica dos discentes pela utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA.....	125

19	Distribuição gráfica dos discentes pela disciplina que mais gosta.....	127
20	Distribuição gráfica dos discentes pela disciplina que menos gosta.....	128
21	Distribuição gráfica dos discentes pelas disciplinas que apresentam os saberes utilizados pelos discentes no dia a dia.....	130
22	Distribuição gráfica dos discentes pelos conhecimentos adquiridos pelo discente e aceitação do docente.....	131
23	Distribuição gráfica dos discentes pelo material didático utilizado pelo professor.....	132
24	Distribuição gráfica dos discentes por além do livro didático, quantitativos de livros existentes na residência do aluno.....	134
25	Distribuição gráfica dos discentes por além do livro didático, outros livros existentes na residência do aluno.....	135
26	Distribuição gráfica dos discentes por o ensino da EJA, e o ensino regular, comparações feita no dia a dia.....	136
27	Distribuição gráfica dos discentes por continuidade de estudos ao concluir o ensino fundamental.....	137

ÍNDICE DE MAPAS

	Pg.
1 Localização do estado de Pernambuco no mapa do Brasil.....	86
2 Localização da cidade de Garanhuns no mapa de Pernambuco.....	87

INTRODUÇÃO

A tarefa docente exige saberes, habilidades, competências, conhecimentos e técnicas, que atendam à dinamicidade do cotidiano no espaço escolar. Tais exigências envolvem saberes construídos pelos educadores nos cursos de formação, no fazer do trabalho docente e, também, na experiência acumulada dos docentes enquanto alunos. Estas demandas estão diretamente relacionadas aos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que norteiam a sociedade, que, por ser dinâmica, passa por mudanças que exercem forte interferência na educação.

A concepção de educação no Brasil até meados do século XX esteve direcionada para uma vertente elitista, dualista. A alfabetização era restrita a poucos, sendo os privilegiados a elite em detrimento da massa de operários e trabalhadores do campo. Ataíde de Almeida (2001) trabalha esta questão quando analisa a Reforma Capanema em 1942, apontando o discurso e ideário desta reforma – a primeira grande reforma da educação brasileira - com os rumos da educação nos anos subsequentes.

No entanto, nesse contexto na segunda república, a primeira experiência com educação de adultos de caráter mais extensivo, colocou de forma intensa o papel político dos programas, apontando seu caráter ideológico e sua função potencial como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas. No final dos anos 40 e início dos anos 50 o país assiste ao desenvolvimento dos programas de massa destinados a educação de jovens e adultos, sendo marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram essa educação; tais como: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras delicadas ao ensino supletivo; o lançamento da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Entretanto tais mudanças não chegaram a refletir na educação, (PAIVA, 2003).

Com efeito, o ano de 1958 parece marcar o início de uma nova fase de educação de adultos no Brasil. Marcado pelo Congresso de EDA (1958) que se caracterizou pela intensa procura de maior eficácia metodológica e por inovações importantes nessa área, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais distintos grupos em benefício da educação da população adulta (FREIRE, 2001).

Nos anos 60 com o clima da efervescência política- ideológica, paralelamente a defesa do voto do analfabeto surgem diversos movimentos de educação dos adultos que pretendem não mais formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas socioeconômicas do país, (PAIVA, 2003).

De um modo geral, pode-se concluir que ao longo da história da educação brasileira, foram criados vários movimentos e realizadas várias tentativas de erradicar o analfabetismo, e conseqüentemente o enquadramento da EJA na educação brasileira. Porém, foi em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que se começou a pensar em uma educação diferenciada e contextualizada, passando a EJA a ser considerada uma modalidade de educação básica.

Com a implantação da Lei 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37) aparece, pela primeira vez, a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade regular. A partir do Parecer CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, e com a aprovação desse parecer a EJA não possui mais apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação, a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas, e, por último, a função qualificadora, ao concretizar uma educação permanente que satisfaz às necessidades de modernização e aprendizagem consecutiva.

Na busca de compreensão do objeto de estudo, sentimos necessidade de um estudo crítico das tendências educacionais que norteiam a educação de jovens e adultos em suas dimensões, local e global, no sentido de contribuir com um melhor entendimento das situações e contextos, a fim de ajudar a enfrentar as exigências específicas da situação em que se dá a prática docente.

Nesse contexto, esse estudo tem como questão de partida investigar a concepção da dinâmica de trabalho realizada pelos professores de EJA em sala de aula, considerando os saberes utilizados pelos mesmos e sua relevância no cotidiano do aluno.

A partir dessa questão de partida outros questionamentos permearam esta investigação:

Quais os saberes mobilizados pelos docentes em sua dinâmica no ensino de EJA? Como os saberes vivenciados em sala de aula contribuem na vida de estudantes de EJA e em seu cotidiano? Em quais saberes estão embasadas as concepções pedagógicas do grupo analisado?

Dentro desse contexto, observamos que, atualmente, a questão da educação de jovens e adultos, é relevante, de maneira a ser palco de fóruns acadêmicos e políticos e na produção de linhas de pesquisas de teses e dissertações¹, entre outras, destacam-se Eugênio (2004), O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte; Corôa (2006), Saberes Construídos pelos Professores de Matemática em sua Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos; Silva (2006), A Prática Docente de EJA: o caso da Penitenciária de Juiz Plácido de Souza em Caruaru; Ferreira (2007), A Formação dos Professores: Saberes e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos; Marcel (2009), Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com o ensino de química; Ribeiro (2010), Revalorando o papel de educador na educação de jovens e adultos e Ferreira (2009), Abordagem temática na EJA: sentidos atribuídos pelos educandos a sua educação científica. Em relação a categoria saberes e formação docente destacamos Guimarães (2004), Saberes Docentes Mobilizados Na Dinâmica Do Trabalho Docente: Um olhar a partir do ensino fundamental; Duarte (2010), Saberes Mobilizados Por Professores De Matemática: Uma Relação Com as Formações Continuadas, e Vitorino (2012), Formação Continuada: seus impactos na prática docente - Um olhar sobre o Programa Pró- Letramento.

É dentro dessa conjuntura que surge o nosso recorte para essa investigação, constituindo-se como fio condutor a relação dos saberes ministrados no ensino de EJA, e sua relevância na vivência cotidiana do aluno, levando em consideração os saberes docentes em relação ao tratamento de natureza cognitiva, pedagógica, social e profissional e o ensino ministrado em sala de aula, estabelecendo a relação entre teoria e prática num constante e dinâmico diálogo. Os elementos para reflexão foram organizados através da construção teórica, que nos permitirá olhar para a

¹ Estas produções estão inseridas na revisão bibliográfica no capítulo I, "Saberes mobilizados pelos docentes de EJA: um reflexo em sua prática pedagógica.

atividade docente e perceber as relações e significados das ações docentes e os saberes por eles mobilizados.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de Educação Popular apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser uma escolha para minimizar o problema da exclusão social. Porém, essa modalidade de educação, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo percebida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a ausência de escolaridade em idade adequada, Paiva (2003, p. 34), afirma que:

[...] toda a mobilização educativa brasileira referente à ampliação das oportunidades educacionais pela difusão da escola elementar comum ou pela criação de movimentos específicos para a educação dos adultos pode ser interpretada – em seu significado político ou técnico – através da justificação apresentado por seus defensores.

Apesar de toda mobilização conforme citação acima, é unânime, a comprovação da falta de dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA que confirmem o planejamento das ações a avaliação dos programas em curso. Não há estudos sobre os componentes do custo-aluno de qualidade que norteiem a alocação de recursos e também não são divulgados os percentuais orçamentários aplicados na EJA pelas esferas do governo, pois segundo (GADOTTI 2008, p. 32):

[...] um programa de educação de adultos, por essa razão não, pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

É especialmente através das políticas públicas de educação que institucionalizam as iniciativas para enfrentar a erradicação do analfabetismo e conseqüentemente da educação de adultos. Competindo também a sociedade o incentivo e atuação no combate aos problemas educacionais no Brasil, no entanto é dever do Poder Governamental oferecer educação de qualidade que apresente uma diversidade cultural, com saberes, interesses e necessidades distintas ao referente público. Desse modo, a EJA passa a ser revista e repensada a partir de uma atuação coerente com sua função política sócio-cultural, presente em sua formação.

Na procura por referencias teóricos que pudessem contribuir com a realização dessa investigação, recorreremos as produções cujas discussões se aproximam da

literatura específica do interesse da pesquisa, reconhecendo nesse momento do estudo, conforme Minayo (1994, p. 53) que “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”.

Nesta investigação elegemos as seguintes categorias: saberes docentes, formação de professores e professor reflexivo, educação popular, movimentos da educação popular no Brasil e educação de jovens e adultos no Brasil e na atualidade que darão suporte teórico a pesquisa empírica.

No levantamento teórico, sobre as categorias saberes docentes, formação de professores e professor reflexivo recorreremos a Tardif (2000, 2002, 2005, 2009), Pimenta (2005, 2006), Gauthier (1998), Therrien (1995), Nóvoa (1992, 2006), Perrenoud (1999).

O embasamento teórico acerca da categoria educação popular e movimentos da educação popular no Brasil, foi traçado com base em trabalhos anteriores dos seguintes autores: Paiva, (1987, 2003), Carvalho (2004), Pimenta (2005), Romão (2008), Gadotti, (2001, 2008), Freire (2008) e Barbosa (2009).

No sentido de se aproximar mais da literatura que trata da categoria reflexões a cerca da educação de jovens e adultos no Brasil e na atualidade a fundamentação teórica se volta para os trabalhos de: Durante (1998), Oliveira (2004, 2007) Ribeiro (1999, 2001) Silva (2006), Pinto (2007), Carneiro (2009), entre outros e alguns documentos do Ministério da Educação e Cultura/MEC que traçam diretrizes para EJA, a fim de conhecer a área de interesse na qual situamos o nosso objeto de estudo.

No caminho teórico metodológico foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativa, descritiva, sob a forma de levantamento de dados, subdivida nas seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, obtenção e análise dos dados e produção de texto.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro Escolas Estaduais de Educação que ofertam a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos situadas na cidade de Garanhuns-PE, na amostra de 100 discentes de EJA; além de oito docentes que ministram aulas nessas mesmas instituições, que também compuseram a amostra desta pesquisa, delimitando-se entre os docentes das disciplinas, de Língua Portuguesa e Matemática visto que estas matérias são as de maior carga horária em sua totalidade.

Foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados, um questionário adaptado, aplicado aos discentes da educação de jovens e adultos e uma entrevista semi-estruturada com os professores das instituições. A coleta de dados foi realizada em dezembro de 2011.

A presente investigação está organizada em quatro capítulos, a introdução e uma conclusão final. A norma de referência bibliográfica utilizada foi a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

No primeiro capítulo "Saberes docentes mobilizados pelos docentes de EJA: um reflexo em sua prática pedagógica", foi realizada a revisão de literatura, tecendo-se reflexões sobre os saberes mobilizados pelos docentes em sala de aula, bem como sua relação com a formação de professores e o reflexo dos saberes mobilizados em sua prática.

No segundo capítulo "Visão retrospectiva da educação popular e educação de jovens e adultos no cenário brasileiro", percorremos um estudo teórico da educação popular no contexto brasileiro e o percurso histórico dos movimentos populares, bem como da educação de jovens e adultos no conjunto do seu surgimento, passando posteriormente para a abordagem da educação de jovens e adultos no momento atual.

No terceiro capítulo "Metodologia", explicita-se o desenvolvimento da metodologia utilizada na pesquisa, abordando aspectos como: o tipo de estudo, objetivos, lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados, bem como os instrumentos utilizados para coleta dos dados (questionário e entrevista), além das técnicas de análise dos dados coletados.

No quarto e último capítulo: "Apresentação e discussão dos resultados", foram arquitetadas de forma a mostrar os resultados obtidos na pesquisa de campo quantitativa, através do Software Aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que permite organizar e resumir conjuntos de dados e os gráficos para representação, feitos através do Microsoft Excel. No aporte metodológico da análise qualitativa usamos a Análise do Discurso (Orlandi, 2005 e Fairclough, 2008) no sentido de propiciar uma discussão baseada nos dados obtidos e sua relação com os estudos teóricos já publicados.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais, a partir dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos, destacando as principais reflexões

desenvolvidas em torno da educação de jovens e adultos, os saberes mobilizados pelos docentes de EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.

CAPÍTULO I

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELOS DOCENTES DE EJA: UM REFLEXO EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 - Saberes docentes mobilizados pelos professores em sua prática em sala de aula

O ensino é considerado uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto o direito e a medicina, e durante muito tempo foi considerada como uma vocação, um apostolado, tendo embasamento nas características morais que um bom mestre tinha que possuir. No entanto, por conta da extensão no quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram para que o ensino fosse considerado como um ofício e os docentes como professores qualificados, no sentido do reconhecimento de status pela sociedade, considerando seu repertório de competências específicas e de saberes próprios adquiridos no transcorrer de sua trajetória profissional e que conseqüentemente contribuem para o sucesso do ensino e na aprendizagem do estudante, Tardif (2002).

A sociedade contemporânea exige que o docente seja capaz de mediar o saber de forma que possa torná-lo mais acessível ao discente, o que só é plausível através de uma formação de qualidade, que aconteça no desenvolvimento de competências para a docência (GAUTHIER, 1998). Considerando que as competências movimentam e integram os saberes mobilizados em sala de aula pelos docentes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, e que, por imediato esse saber utilizado na escola pelo educador é a consequência de uma produção social que não pode ficar limitada apenas aos educandos como uma mera transmissão de conhecimentos, devendo apresentar-se como fruto de interação e socialização entre indivíduos no ambiente escolar.

Pimenta (2006), destaca que compete ao docente, de um modo ou de outro, deliberar sua prática nomeando os saberes que possui e transmite na sua atividade diária.

Considerando a relação entre teoria, prática, ensino e aprendizagem, o autor afirma que:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a

aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social, (PIMENTA 2006, p. 83).

Na organização de sua prática, os educadores mobilizam e utilizam saberes que articulam tanto na dimensão geral como na específica. Para atender essa organização, Tardif (2002), refere-se a um reservatório de saberes que fundamentam o trabalho docente, que, em síntese, envolve: a tradição pedagógica, traduzida através de hábitos, rotinas e truques de ofício; a competência cultural, referente à cultura cotidiana partilhada com os alunos; à discussão com os alunos fazendo valer seu ponto de vista, o expressar-se com certa autenticidade diante dos alunos; dirigir uma classe com vistas a atingir os objetivos e identificar comportamentos que necessitam mudar e ajudar a mudá-los. Esses elementos mostram a articulação das características individual e coletiva do saber docente com a realidade. Conforme o autor:

Esse pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor. De fato, se admitirmos que o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções, deveremos também admitir que esses componentes teológicos da ação são muito distintos. Noutros termos, os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimento afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem “racionais” ou bem fundados, etc. (TARDIF, 2002, p. 178).

Os estudos sobre os saberes docentes são considerados recentes na história da pesquisa em educação, no entanto tem ocupado boa parte da agenda da produção do conhecimento na educação. Os mesmos surgem principalmente a partir da necessidade de se compreender os elementos que diferenciam e compõem o saber fazer do professor. Essa necessidade provoca o surgimento de variadas perspectivas, diversificados olhares, originando diferentes posicionamentos. São estudos que assinalam a preocupação voltada para compreensão do que é necessário a um professor saber e mobilizar para organizar sua prática e produzir a partir dela. Além disso, ressaltam a complexidade da ação docente, que exige a mobilização de uma diversidade de saberes para sua realização. Atualmente, os saberes docentes têm recebido uma ênfase maior pela sua relação direta com a perspectiva da profissionalização do ensino, visto que eles dizem respeito à profissionalidade, ao atuar profissional e ao reconhecimento social, (TARDIF, 2000).

Juntamente com a temática Formação de Professores a discussão sobre os saberes também passa a existir em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática sobre saberes docentes tem se apresentado como uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

A partir de 1980, a questão do saber dos professores faz surgir dezenas de milhões de pesquisas no mundo anglo-saxão, e mais recentemente, na Europa. Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõe as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores (Tardif, 2002, p.10).

No cenário educacional brasileiro, apesar de surgir ainda de uma forma um tanto "tímida", é a partir da década de 1990 que se apontam novos aspectos e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser instruído/aprendido. Nesta ocasião, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar e aprovar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, considerando o conhecimento advindo da experiência (TARDIF, 2002).

Para o nosso estudo sobre os saberes movimentados pelos professores de EJA, seguimos embasamentos teóricos que versam sobre as relações entre os diferentes saberes e sua mobilização enquanto condição para a prática docente. Cujas intenções são ter um olhar voltado para a educação de jovens e adultos enquanto modalidade de educação popular, visando, com isso, encontrar as ferramentas adequadas para a nossa apreciação.

Observando que, atualmente, questões envolvendo esse tema são relevantes para serem pesquisadas², e ressaltando as produções acadêmicas em forma de teses e dissertações que privilegiam essa temática, entre outras destacam-se: Eugênio (2004/PUCMG), "O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte"; Corôa (2006/UFGA), "Saberes Construídos pelos Professores de Matemática em sua Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos"; Silva (2006), "A Prática Docente de EJA: o caso da

² Conforme esboço apresentado na introdução.

Penitenciária de Juiz Plácido de Souza em Caruaru"; Ferreira (2007/UEPA), "A Formação dos Professores: Saberes e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos".

Em relação a saberes destacamos: Guimarães (2004/UFPE), "Saberes Docentes Mobilizados Na Dinâmica Do Trabalho Docente: Um olhar a partir do ensino fundamental" e Duarte (2010/ISLA), "Saberes Mobilizados Por Professores De Matemática: Uma Relação Com As Formações Continuadas". As quais possibilitam uma investigação com relação aos saberes ministrados no ensino de EJA, e sua relevância na vivência cotidiana do aluno levando em consideração os saberes docentes em relação ao tratamento de natureza cognitiva, pedagógica, social e profissional e o ensino ministrado em sala de aula.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 26).

Reconhecendo que a educação de jovens e adultos apresenta ampla singularidade, sendo composta por sujeitos jovens e por sujeitos adultos, com diferentes expectativas em relação à escola, conhecendo quem são esses alunos, suas características e o que buscam nessa experiência escolar, visando o exercício pleno da cidadania e o acesso ao conhecimento que lhes possibilite enfrentar os desafios da contemporaneidade. Eugênio (2004), procurou verificar como está organizado o currículo na educação de jovens e adultos e qual o sentido atribuído ao conhecimento escolar pelos jovens que frequentam esse curso, procurando relacioná-los às relações estabelecidas com a escola, a família, o trabalho e os projetos de vida desses alunos. Buscando conhecer quem são os jovens atendidos pela EJA e o que esperam da escola para proceder à análise do desenvolvimento curricular, refletindo sobre essa questão Oliveira (2007, p. 85) pronuncia que:

Atualmente, muitos são os educadores que buscam ampliar este conceito, incorporando ao trabalho e à reflexão sobre o tema os jovens e adultos que, estando no sistema de ensino regular, são submetidos a propostas e práticas inadequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais quanto às suas possibilidades e necessidades reais. Isto porque a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Observando o professor como sujeito de um saber e de um fazer que vão sendo construídos ao longo da carreira e constituem o seu conhecimento profissional, o saber docente passou a se configurar como um conjunto de saberes mobilizados na prática pedagógica e não se refere apenas ao saber do conteúdo específico tão valorizado em momentos anteriores. Nessa perspectiva, Corôa (2006), buscou identificar os saberes mobilizados e utilizados pelos professores de matemática em sua prática pedagógica no ensino de EJA, reconhecendo que os próprios se apóiam de modo articulado nos saberes da experiência num processo constante de reflexão e auto-formação através da linguagem e de metodologias contextualizadas aos conteúdos para atender as peculiaridades de seus alunos, e, portanto favorecer para o resgate social dos mesmos.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (Tardif, 2002, p. 50).

Inspirada no pensamento freiriano que cabe a escola no processo organizado e sistematizado, pôr-se a disposição dos sujeitos, reconhecendo seus saberes, suas necessidades e interesses, apresentar-se como local de crescimento tanto de professor como de aluno, Silva (2006) apresenta através de dissertação de mestrado a compreensão da prática docente da Educação de Jovens e Adultos/EJA na Penitenciária Juiz Plácido de Souza/PJPS, situando-a no interior da finalidade da educação, evidenciando a incúria de uma sociedade e de seu governo quando se trata de garantir as condições para realização dos processos educativos com as populações trabalhadoras.

Na presente circunstância mundial não basta apenas o docente dominar conteúdos disciplinares (aprender a conhecer) e técnicas de transmiti-los (aprender

a fazer). É necessário compreender que o conhecimento está sempre em construção. Portanto, o professor precisa possuir capacidade para lidar com a mudança e com a incerteza da contemporaneidade, saber compartilhar (aprender a viver junto). Conforme Pimenta (2005), não cabe apenas acreditar que adquiriu todos os conhecimentos necessários à sua formação e prática pedagógica, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolve ao longo de sua vida, desde sua formação inicial, perpassando pelas suas experiências de vida e também pela formação continuada (aprender a ser). Assim sendo, o professor necessita ser portador de saberes, habilidades e atitudes essenciais ao trabalho docente estando apto a lidar com a diversidade dos alunos.

Ferreira (2007), se voltou para o estudo acerca dos saberes que os professores atuantes na EJA apresentam sobre as práticas de letramento, bem como problematiza se os processos formativos aos quais esses se submeteram contribuíram para a (re) construção de tais saberes, chegando à conclusão que os professores de EJA concebem a leitura e a escrita como práticas sociais e culturalmente contextualizadas.

Um professor bem formado, consciente de seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se um sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização da tarefa são precárias. Por outro lado um professor mal preparado, mesmo num contexto que lhe forneça todas as necessidades de infra-estrutura para realizar o trabalho, continuará a dar aulas que acabam por excluir os alunos, (KLEIMAN 2001, p. 35).

De acordo com Guimarães (2004), o trabalho docente exige dos professores saberes, habilidades, competências, conhecimentos, técnicas, que atendam à dinamicidade da realidade escolar. Tais exigências compreendem conhecimentos construídos nos cursos de formação, no cotidiano do trabalho docente e, também, na experiência acumulada dos docentes enquanto alunos e estão espontaneamente relacionadas aos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que norteiam a sociedade, que, atravessando grandes mudanças exercem forte interferência na educação³ e por ela é influenciada. Nesse contexto, Guimarães (2004), buscou

³ A dessacralização da ciência e da cultura, a introdução de novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais afetou a identidade do professor, pois este não se via mais como o sujeito do conhecimento, tendo a desestabilização de seus conhecimentos e do papel que agora assume frente ao trabalho docente, Villa (1994).

identificar saberes de natureza organizativa, cognitiva e afetiva, mobilizados e utilizados pelos professores, de modo articulado, para atenderem às necessidades do trabalho docente, e das transformações da sociedade.

Para Bourdieu (1998) ser professor é um desafio que demanda saberes específicos, necessários ao exercício da prática docente. Conquistá-los requer, além da experiência pessoal, a formação universitária e o convívio com os seus pares no contexto profissional cotidiano. Portanto, a ação do professor é mais do que transmissor do saber acumulado, mas sim um construtor de saberes. Partindo desse pressuposto Duarte (2010) investigou a concepção dos professores de Matemática sobre os saberes que são mobilizados nas formações continuadas, das quais participaram, e quais saberes são efetivamente trabalhados por eles em sala de aula. Partindo de questões voltadas ao significado de saber, relacionando a prática do professor.

Considerando que "a formação continuada se dá, por meio da reflexão sobre a própria prática profissional no processo de ação-reflexão-ação, adquirindo significado na medida em que desenvolve e promove os diversos saberes docentes", Vitorino (2012) aborda a importância da Formação Continuada Pró-Letramento, tendo em vista que a mesma possibilita transformações na prática pedagógica e contribui para concepção de um professor reflexivo, ao mesmo tempo que incentiva novos questionamentos e novos estudos.

Diante dessa perspectiva, os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre os saberes docentes têm favorecido o crescimento das discussões em torno da produção de conhecimentos pelo educador como desafio da atualidade, pois para os autores é a partir da sistematização dos saberes desenvolvidos na prática docente que pode ser conferida a condição de produtor ao professor.

1.2 - A formação do professor como reflexo dos saberes mobilizados em sua prática docente

Para Pimenta, (2005) pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes catedráticos, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do mesmo. A formação de professores constitui há

muito tempo tema de grande interesse para estudos e reflexões a cerca da análise da prática docente apontando para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é visto como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos próprios, adequando suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, Pimenta (2005), trabalhando a relação entre saberes, formação e enfática, diz que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito e valores (Pimenta, 2005, p. 30).

Diante do revelado emergem algumas indagações relacionadas ao que entendemos por formação? Quais os conceitos que podemos construir e reconstruir a respeito deste assunto, a fim de evitarmos separá-la do seu contexto, principalmente da educação?

De acordo com o dicionário Global de Língua Portuguesa (2007), o vocábulo “formação” tem a ação de formar, criar, gerar e surgir que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Por certo essa formação não se dá apenas por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com o auxílio de muitos subsídios dos quais podemos destacar: os livros em meio a outros materiais pedagógicos e conteúdos escolares, os mestres, as aulas, as conversas entre professores, a internet, dentre outros. Além do mais depende consecutivamente de um trabalho de princípio pessoal.

Contudo, a problemática concernente a profissionalização docente surge em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990, segundo Tardif (2002, p. 278-279):

Em 1986 e 1987, dois textos de Shulman apresentam justamente, à comunidade dos pesquisadores, um balanço crítico relativo aos programas de pesquisa então em vigor, ao mesmo tempo em que propõe novas orientações para os trabalhos sobre ensino.

O autor apresenta um significativo esforço de grande parte dos pesquisadores na direção de interpretar a realidade da educação escolar e também da formação de

professores numa perspectiva mais flexível, menos padronizada. Dentre alguns dos motivos que contribuíram para a sua manifestação está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a demanda do conhecimento dos professores na procura de um repertório de conhecimentos, tendo em vista garantir a legitimidade da profissão, proporcionando a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto qualitativa, desse campo (TARDIF, 2000). Entretanto, existe uma recorrência do tema nos debates acadêmicos, no entanto ao se dirigir a um olhar mais capcioso é possível perceber que os conceitos entre teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, partindo do fazer em si.

Na década de 1980, vivenciamos um intenso debate acerca do fortalecimento dos aportes teóricos na formação de professores e da importância dos conteúdos de formação sociológicos, filosóficos e históricos, fundamentais para a construção das diferentes teorias educacionais e para formação crítica de um profissional e de um pesquisador em educação. Entre nós, esse debate coincidiu com o processo de redemocratização dos anos 1980, que apontava a possibilidade real de elaboração e implementação de reformas educacionais democráticas. Entretanto, a partir dos anos 1990, outros temas passaram a tomar conta do debate educacional, entre eles, o multiculturalismo e a educação, (FELDMANN, 2009, p. 35).

No término deste período, o esgotamento do paradigma da racionalidade técnica, e das abordagens psicológicas que centralizavam a atenção nos processos de aprendizagem, despertou renovado interesse pela busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino, considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos docentes, enquanto profissional dotado de subjetividades e intencionalidades, um fator determinante no sucesso do ensino e aprendizagem. Neste contexto, o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática tendo por embasamento o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e utilizados (TORRES, 1998).

O tema formação de professores vem adquirindo cada vez mais importância dentro das discussões sobre educação, principalmente no sentido de encontrar parâmetros que orientem o desenvolvimento docente Tardif (2002). No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática sobre os saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos

saberes mobilizados pelos educadores, procurando desempenhar a função do docente, apontando a relevância de se pensar a formação numa abordagem que vá mais a frente da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Segundo Nunes (2001, p. 28), essas pesquisas “buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”.

Todavia, a temática concernente aos profissionais da educação apresenta-se em documentos legais como: a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Lei 9.424/96 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF), a Lei 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002, de 18/02/2002), cujo objetivo fundamental é estabelecer critérios nacionais para elaboração dos currículos de formação escolar, que em meio a diversas orientações apresente uma política de qualificação profissional.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p.154).

Contudo, a proposta das diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira procura ao mesmo tempo construir reciprocidade entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Assim sendo por considerá-las significantes para esta reflexão, Ferreira (2007) destaca as 12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica a seguir:

- Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- Ampla formação cultural;
- Atividade docente como foco formativo;
- Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- Pesquisa como princípio formativo;
- Domínio de novas tecnologias de comunicação e de informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- Trabalho coletivo interdisciplinar;
- Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Entretanto, abordar a profissionalidade e a profissionalização docente no Brasil na contemporaneidade, passou a envolver necessariamente a discussão de temas visceralmente interligados, como: a questão da docência como profissão, proletarização, autonomia e saberes profissionais entre outros. Não obstante, acredita-se que a investigação dessa temática possibilitará identificar um percurso de pesquisa desenvolvido com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes. Alias, as pesquisas desenvolvidas passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer que vá sendo construídos ao longo de sua formação, bem como ao desenvolver da carreira e constituindo assim o seu conhecimento profissional.

Voltar à formação do professor para a profissão significa tirá-lo do âmbito da discussão somente acadêmica, às vezes especulativa. Uma das formas de fazê-lo é atribuir importância às dificuldades do trabalho docente, tanto trazidos pelos alunos de seus estágios, quanto aquelas captadas das demandas da prática docente corrente nas escolas, e, a partir delas, apoiar e acompanhar a construção de alternativas de atuação, com o auxílio da teoria, valorizando o desenvolvimento de saberes, integrados ao cultivo da

profissão, à constituição de uma identidade profissional do professor, (GUIMARÃES, 2004, p. 100).

Conforme Tardif (2002), de acordo com as características do conhecimento profissional, em sua prática, os professores apóiam-se em conhecimentos especializados, na maioria das vezes por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, reconhecendo que a constituição da profissão docente e o processo de profissionalização do professor não dependem só de saberes profissionais, esses contudo, fundamentam e justificam a profissão, podem potencializar à desvalorização profissional e são necessários à construção de uma identidade profissional. Assim articular a formação científica dos cursos e o desenvolvimento de saberes da profissão pode ser uma forma de dar significado a essa identificação, potencializando a melhoria da formação profissional do professor. Apesar disso, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada, nesta ótica Tardif, (2002, p. 249) assegura que:

[...] os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclarem-se através de diferentes meios após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa em princípio, uma boa parte da carreira e os profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

De certo modo, o repensar a concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que "aprendessem" a atuar eficientemente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo e empregando, ressaltado a temática do saber docente e a procura de um embasamento de conhecimento utilizado pelos professores, considerando os saberes adquiridos na experiência, nesse contexto Feldmann (2009) garante que:

O profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo as novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diferentes fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores, (p. 74).

Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com instabilidade e provisoriedade do conhecimento, ultrapassando os aspectos didáticos e científicos, e se preocupando com o pensar e o agir. O que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral, Para Imbernón (2001), a formação de professores é algo que transcende a mera utilização científica, pedagógica e didática. Deve ser vista como um espaço que permita a participação, a reflexão e a construção do ser profissional, proporcionando oportunidades, nas pessoas envolvidas, para que convivam com as incertezas e as variáveis que fazem parte do ambiente escolar. Com isso, o autor relaciona a formação do profissional do magistério com o crescimento pessoal, profissional bem como a identidade com a profissão.

Nessa perspectiva, surge a seguinte questão: quais são as novas exigências estabelecidas pela sociedade contemporânea para o professor da educação brasileira e como pensar a sua formação? Pensar na formação de professores é sempre pensar a formação do humano, considerando que essa formação caminha junto com a produção da escola em construção com a comunidade escolar, por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições de concretas de trabalhos vivenciados.

Conforme Feldmann (2009) formar o educador no mundo atual demanda dinâmica, habilidade e reflexão diferente do que acontecia em determinado momento da história, onde o professor era instigado a contemporizar para a sociedade aquilo que o sistema designava como correto, segundo Feldmann (2009), a formação de professor durante muito tempo esteve presa ao legado de exploração e dominação da classe elitista.

A formação dos profissionais de educação durante muito tempo manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber. Esses profissionais eram condicionados a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos ou, dito de outra forma, pelos grupos que detinham o poder econômico. Tais grupos ditavam, mesmo que anonimamente, as normas mercadológicas necessárias ao progresso social Feldmann (2009, p. 191).

Em seu ambiente de trabalho os professores lidam com diferentes situações de natureza, ética, afetiva, ideológica, política, social e cultural e desse modo pode reutilizar essas situações para criar e recriar possibilidades de construir

conhecimentos necessários a edificação de sua prática, apesar disso ter o ser humano como objeto de trabalho traz grandes consequências para o trabalho do educador, em seu componente ético e emocional (GUIMARÃES, 2004).

O intenso procedimento de relações que acontecem na prática educativa induz o mesmo a questionar seus valores e finalidades, transformando, portanto sua maneira de ensinar, por isso é preciso cautela ao voltar-se para o olhar teoria e prática, numa perspectiva de distanciar ou rescindir as mesmas da formação acadêmica do professor (NUNES, 20001). Considerando que o exercício da competência pedagógica não depende somente do conhecimento acerca do conteúdo a ser ministrado, mas, especialmente, de relacioná-lo a situações específicas de aprendizagem. Sendo importante compreender as opiniões, idéias e necessidades dos estudantes, abrindo ambientes de discussões em sala de aula. Portanto o professor competente deve ser capaz de refletir sobre sua atuação, criando e modificando as realidades de ensino e, em vez de aproveitar técnicas aprendidas e reproduzidas, estabelecer modernas atuações pedagógicas.

1.3 - As relações entre os saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais

A discussão em volta do conceito do saber docente foi inserida em nosso meio através de um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, no ano de 1991. Os autores discutiam acerca da importância de conceber os saberes docentes como parte de fundamental relevância para o sucesso ou insucesso da educação nos diferentes aspectos. Desperta então o interesse da sociedade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento implícito entre os docentes, mas cuja complexidade passaria a desafiar a emergência de artigos dessa comunidade.

Aproximadamente dez anos depois, a presença de M. Tardif para um curso como professor visitante na PUC- Rio, em maio e junho de 2000, ajudou a contribuir nas discussões sobre a temática do saber docente como componente de estudo, quanto às dificuldades que enfrentam os que se determinam a estudá-lo, oferecida a pluralidade da sua composição e a deficiência de consonância até mesmo sobre sua conceituação, tendo recebido um destaque maior pela sua relação direta com a perspectiva da profissionalização do ensino.

Por conseguinte, estudos sobre os saberes docentes são considerados recentes na história da investigação em educação. Surgindo especialmente a partir da necessidade de se compreender os elementos que caracterizam e compõem o saber mobilizado pelo professor em sua prática docente. Essa necessidade provoca o aparecimento de variadas perspectivas, provocando diversificados olhares e originando diferentes posicionamentos. Esses estudos demonstram a inquietação voltada para compreensão do que é indispensável a um professor saber e mobilizar para constituir sua prática e produzir a partir dela (CHARLOT, 2005). Além disso, destacam a complexidade da atuação docente, exigindo a mobilização de uma diversidade de saberes para sua realização.

Para Tardif (2002), nos dias atuais os saberes estudados nos permitem imaginar o ensino como uma atividade de característica complexa, onde o professor em sua prática é apoiado por saberes alcançados em diferentes fases de sua vida, seguido por diferentes conhecimentos disciplinares adquiridos na formação universitária, bem como conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, passando pelos saberes curriculares apresentados pelos programas, guias e manuais escolares, sendo aperfeiçoado pelas competências e habilidades mobilizadas e utilizadas no decorrer da carreira, ou seja, baseando-se em seu próprio saber ligado a experiência e que servem como base ao trabalho no ambiente escolar, conforme Tardif (2002, p. 36), “o saber docente na verdade se compõe de vários saberes, provenientes de diferentes fontes, esses saberes são: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e saberes experienciais”⁴. Esses saberes decorrem de fontes distintas, formação inicial e contínua de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros.

Neste sentido o saber do profissional está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...] (TARDIF, 2002, p. 64).

O autor também atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos

⁴ As principais características do saber experiencial são: saber experiencial, saber prático, saber interativo, saber sincrético, saber heterogêneo, saber complexo, saber aberto, saber personalizado, saber existencial, saber temporal e por fim é um saber social, Tardif (2002 p. 109/110).

docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber ser, Tardif (2002). Portanto, o professor no exercício de suas funções, associado a sua prática, desenvolve saberes específicos, gerados no seu próprio meio, que brotam dessas experiências e são por ela validados, incorporando-se também as experiências individuais e coletivas, sob a forma de hábitos e habilidades, de saber fazer e de saber ser, fazendo parte do que pode ser chamado de saberes experienciais ou práticos que surgem como elementos constitutivos da prática do docente (TARDIF, 2005).

Por conseguinte, a relação com os saberes, mantida pelos docentes, é a de transmissores, portadores, mediadores ou mesmo de objetos de saber, contudo considerados produtores de um saber onde possa ser controlado por eles. Nesse contexto, os professores são, na maioria das vezes, comparados a técnicos que executam a tarefa de transmissão de saberes, pois, tanto os saberes disciplinares quanto os saberes curriculares, pedagógicos e experienciais são trabalhados por esses profissionais (TARDIF, 2002). Conseqüentemente, é fato que eles devem apropriar-se e ter domínio sobre os saberes necessários, como também aplicá-los no cotidiano, reconhecendo que estes estão ligados diretamente aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e métodos, a partir dos saberes sociais definidos pela escola. Pode-se dizer, então, que a função do docente se define em relação aos saberes e sua aplicação em seu contexto educacional.

Para compreender a efervescência desse enfoque, é preciso entender o contexto que está subjacente a essa adesão. Nessa perspectiva, Tardif (2002) observa que os saberes são plurais⁵ e heterogêneos em primeiro lugar, saberes que provêm de diversas fontes. Em seu trabalho o professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Em segundo lugar, os saberes são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino e finalmente porque os professores na ação e no trabalho procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento de competência ou de aptidão.

⁵ Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo, Tardif (2002, p. 54).

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21).

Portanto, partindo do pressuposto de que os professores constroem sua prática docente de acordo com a utilização dos saberes plurais e heterogêneos, compete aos profissionais de educação desenvolver qualidades profissionais que possam ajudar os alunos a desenvolverem competências, Perrenoud (2000) observa que o principal recurso do professor é a postura reflexiva, demonstrando a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, conforme o autor:

[...] O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na resolução de problemas e na tomada de decisões. É essa fatalidade que a abordagem por competências questiona, em nome dos interesses da grande maioria, (PERRENOUD 1999, p. 18).

Estabelecendo um paralelo entre os saberes, Gauthier (1998) aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes utilizados pelos professores, que, na sua visão, são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e ação saber da pedagógica. O mesmo traz a idéia de que o professor, assim como juiz possui uma jurisprudência que com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade, Gauthier (1998, p. 27), referindo-se ao saber sintetiza que, “[...] o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta”. Transcendendo os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho e superando a visão meramente técnica estabelecidas pela instituição.

Enfim, parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre seu papel como docentes e como devem ensinar, decorre, de certo modo, de sua própria história de vida, principalmente de sua relação com a sociedade onde estão inseridos. Nessa perspectiva, para Tardif (2002), a questão do saber do professor não deve ser separada das outras dimensões de ensino nem do estudo do trabalho

realizado diariamente pelos professores de profissão de maneira específica, como explicita:

Por isso sempre me pareceu um absurdo falar do saber do ensino, etc., tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados, (TARDIF, 2002, p. 11).

Portanto, não é possível separar os aspectos ligados a vida social do docente da sua realidade profissional; Tardif (2002), em sua abordagem procura estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores tentando escapar de dois termos perigosos: o mentalismo e o sociologismo. “Mentalismo” – consiste em reduzir o saber exclusivo ou principalmente a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.), cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos; o “Sociologismo” - tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na formação concreta do saber, sendo o mesmo submisso a mecanismos sociais que se apresentam anteriormente do procedimento escolar como ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição da cultura dominante entre outros, privando os atores de qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua atuação, sendo impossível compreender a natureza do conhecimento do professor sem relacioná-lo com o outro: alunos, colegas, pais entre outros (TARDIF, 2002).

Apresentando um esboço da problemática do saber docente e suas influências no exercício pedagógico, identificando as particularidades e os distintos tipos de saberes, a analogia do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos embasamentos da prática e da competência profissional. De um modo geral, conforme Pimenta (2005), o trabalho do professor se baseia em três tipos: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. E que é na articulação desses saberes com os desafios que acontecem na prática cotidiana que o professor constrói e fundamenta o seu saber ser professor. Nos saberes das áreas específicas, o professor encontra o referencial teórico, tecnológico, científico tecnológico e cultural garantindo que o aluno se aproprie desses instrumentos no seu processo de desenvolvimento humano. Saberes da experiência são aqueles que os professores construíram na experiência com o aluno por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas. E em outro

nível são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática. E que nos saberes pedagógicos o professor encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações históricas sociais. Por isso Pimenta (2005, p. 18) considera que:

O saber não é um dado imutável. Nem é externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais emergem em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Constituindo uma correspondência entre os saberes Therrien (1993) aborda os mesmos a partir de três dimensões: o saber ensinado – determinado pela instituição escolar, com ascendência principal no saber científico –; o saber ensinar – conhecimento estabelecido na formação profissional e pedagógica –; e o saber da experiência – construído no exercício cotidiano do trabalho docente, na relação com outros sujeitos e com os demais saberes. Entretanto, o autor considera que o saber de experiência é o que traduz e reformula os demais saberes, sendo o que distingue o ensino como atividade humana, complexa e desenvolvida em denso prazo, proferida com distintos elementos. Vale ressaltar a necessidade da ação contextualizada do professor na construção do saber prático, uma vez que este não acontece por eventualidade, mas a partir de circunstâncias concretas, conforme o autor:

Nesse ponto de vista, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber da experiência do professor se identifica, portanto com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana (Therrien, 1993, p. 411).

Nesse sentido Therrien (1995) mostra o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda apontam para uma dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência, que são transformados passando a inteirar a identidade do professor, integrando-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original. Conforme Therrien (1995), essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano

e do meio vivenciado pelo professor. Segundo o autor:

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto na 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 adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p.3).

Nessa perspectiva Tardif (2002), nos mostra que para ensinar é necessário que o professor assimile a tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; possua uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos, argumente e defenda um ponto de vista, se expresse com certa autenticidade diante dos educandos, e seja capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel, identificando comportamentos e modificando-os até certo ponto. De acordo com o autor “O saber- ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes, por isso, Tardif (2002, p. 182) considera que:

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo. [...] Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação. Será que esse objetivo ainda pode ser realizado hoje, nos limites de nossa educação e de nossa cultura? Deixemos a questão em aberto.

Diante de um mundo em evolução, os valores na contemporaneidade estão cada dia se transformando do mesmo modo que exige do docente atualização e formação para lidar com as diferentes situações do cotidiano.

1.4 - Solicitações da prática docente por um educador reflexivo frente aos saberes

Reflexão e Educação são temas inseparáveis, uma vez que, cabe à escola apresentar-se como espaço na construção do diálogo crítico, proporcionando a todos que fazem parte da mesma num processo de interação, à formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, onde o professor como facilitador

geralmente utiliza vários tipos de saberes: “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”, enquanto mediação no processo de constitutivos para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades sociais, (PIMENTA, 2006).

A discussão em torno da temática “reflexão” aparece mesmo como parte inseparável ao desempenho adequado do professor, mesmo que ele não se dê conta visivelmente disso. Entretanto, foi a partir da obra do norte-americano D. Schön, sobre o *reflective practitioner*, de 1983, que apareceu uma onda de propagação do conceito que passou a ser conhecida como a do “professor reflexivo”⁶, ainda que o autor não tenha focado o professor nessa primeira obra, o que surgiria em obra posterior (SCHÖN, 1992). Todavia o objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, porém suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros docentes, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação, passando a eleger o componente da reflexão como imprescindível para a formação do professor e conseqüentemente de seu trabalho.

Schön (1992) explica, então, ser necessário refletir sobre a ação, uma vez que só a reflexão da ação não consegue resolver problemas que vão além do repertório criado e do entendimento fundamental do profissional, problemas que exigem uma procura, um julgamento, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão sobre suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema e enfim uma investigação, desse modo considerado como um profissional que está além do simples ato de pensar do ser humano, mas que apresenta uma postura ética perante sua atividade na educação.

Portanto o processo reflexivo⁷ não surge por acaso. Ele é o resultado de uma longa trajetória que se estende pela vida, onde o paradigma reflexivo em educação,

⁶ Segundo Lunke a enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor. Essa análise pode ser encontrada no trabalho apresentado por F. Ceppas no X Endipe (Ceppas, 2000).

⁷ Conforme Pimenta (2006, p. 54), os autores que trabalham o tema reflexão no ensino referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. Assim sendo, Zeichner (1993 *apud* PIMENTA, 2005, p. 30) ressalta a importância de:

[...] preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos e reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

O professor reflexivo frente aos saberes constitui uma necessidade primordial para que a educação possa alcançar seus desígnios constitucionais e garantir seu papel social para tanto é importante que o educador seja um profissional reflexivo que busque cotidianamente mudanças na sua profissão, tendo consciência de sua função no contexto histórico e social da educação, conforme Tardif & Lessard (2009, p. 72):

[...] diante de um contexto educativo e social, mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Por essa capacidade de “auto-analisar-se”, ele não pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações.

Nesse contexto, cabe ao professor refletir junto aos seus pares e adaptar-se à conjuntura educacional, partindo dos princípios políticos, sociais e institucionais, fazendo uma leitura crítica da realidade, associando o movimento do ensino ao processo da ação - reflexão - ação⁸, através de competências e habilidades adquiridas no decorrer de sua formação profissional. Pimenta (2006, p. 73) escreve em relação a essa questão:

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendam sua profissão por vários caminhos, com a contribuição de teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência.

⁸ Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho. Pimenta (2006, p. 135).

A experiência é apontada como um componente importante na construção de um profissional reflexivo, no entanto o cenário educacional ainda apresenta alguns questionamentos em relação à formação dos professores frente aos saberes empregados pelos mesmos em sua prática, conforme Nóvoa (1992), é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental, de que os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes dos quais os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Na palestra conferida no ano de 2006 em São Paulo⁹, o autor assegura que um dos desafios enfrentados na educação é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores e de muitos outros subsídios, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tem defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas, (NÓVOA, 2006).

É evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e conseqüentemente seu saber é limitado, ocasionando situações imprevisíveis no contexto social que ele próprio ignora, sendo forçado a tomar decisões e fazer escolha que refletem sua prática social, nesse sentido Libâneo, (2002), ressalta que tão importante quanto refletir sobre a prática, é evitar o individualismo e imediatismo das práticas reflexivas, é considerar o contexto social e

⁹ Palestra conferida pelo Prof. António Nóvoa, a convite do SINPRO-SP, abordando o tema “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, apresentando ao público que lotou as dependências do Parlatino uma extraordinária reflexão sobre os dois maiores impasses em que vivem todos os que atuam no campo da Educação: a crise de identidade da escola e os efeitos disso na concepção e na prática da nossa atividade profissional. Nóvoa (2006).

institucional, é identificar ação e pensamento, é valorizar conhecimento teórico, é considerar a cultura como prática implícita configuradora de comportamentos, é compreender criticamente o contexto social, é enfatizar o trabalho coletivo e a influência da realidade social e institucional sobre ações e pensamentos das pessoas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, assim sendo é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor mostra que não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, por isso é importante a criação de redes de (auto) formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, conforme Nóvoa, (1992, p. 26):

[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, a um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

A prática pedagógica reflexiva implica a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, durante e ao final deste processo, a fim de tornar-se intencional e significativa (GAUTHIER, 1998). Entretanto para conquistar um lugar de prestígio e autonomia se faz necessário que o professor apresente um adequado repertório de saberes, pautado por pressupostos de informação, partindo das contribuições extraídas na formação acadêmica, seguido pelo conhecimento adquirido no decorrer de sua carreira profissional, como nos fala Gauthier, (1998, p. 78):

O que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos

elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um dos corpos de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo, é difícil perceber como um grupo que aspira ao status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação.

Portanto, os profissionais que têm a incumbência de formar pessoas e que admitem que possuam competência para tal, mas que ao mesmo tempo, não reconhecem que possuem aptidão para agir em sua própria formação, pelo menos em parte, provavelmente terão dificuldade em determinar os prosseguimentos da educação. (GAUTHIER, 1998).

Contudo os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando conquistarem dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores e não de simples técnicos ou de executores das reformas da educação.

CAPÍTULO II

VISÃO RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

2.1 - Abordagem histórica da educação popular no Brasil

A educação varia sempre em função de uma concepção de sociedade, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada pela estrutura da sociedade, considerando respectivamente as diferentes opiniões sobre a concepção de mundo de acordo com as diversas camadas, grupos e classes populares Pinto, (2007). Portanto a questão primordial da educação gira em torno de organizar, e desenvolver meios de conduzir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do conhecimento de acordo com a concepção de mundo, segundo Pinto (2007, p. 50):

Temos ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém. É um dos modos do pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam desta questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções, [...].

Para alguns historiadores da educação, a história da educação brasileira está dividida em três períodos distintos de acordo com os modelos de nossa economia. O primeiro vai do descobrimento até 1930 pautado no ensino privado religioso com uma educação tradicional centrada na autoridade de educador, o segundo compreende os de 1930 a 1964 predominando as ideias liberais da educação com o surgimento da Escola Nova, e o terceiro, pós 1964 iniciado por uma longa fase de educação autoritária marcada pelo tecnicismo educacional, (FREITAG, 1984).

Paiva (2003), ao falar de educação em seu contorno e características dominantes, relaciona a EJA, transformando-se igualmente em atividades do campo da educação popular. Considerando a origem, as necessidades e especialidades da maioria da população. Esta é a dimensão política deste processo, muito bem defendido por vários movimentos populares de libertação e pelos trabalhos de Paulo Freire. Nessa perspectiva o homem passaria de objeto a sujeito da história, como salienta Paiva (2003, p. 280):

[...] a educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na

explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Está educação corajosa, exigia um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

Para a autora o estudo da Educação Popular e da Educação de Adultos no Brasil, partindo do ponto de vista histórico aborda alguns problemas da educação com base em conjecturas e concepções em gerais nascidos fora do campo educacional, à implantação de um sistema educacional que atendesse a todos apresentou vários problemas desde os de ordem financeira até os de ordem pedagógica, partindo de pressupostos sócio-políticos, onde os donos do poder estabelecem as orientações aplicáveis ao campo educacional, na tentativa de elucidar a história da educação dos estratos populares no Brasil em conexão com as motivações e implicações políticas dos programas educativos.

A importância atribuída à educação como instrumento de sedimentação da ordem vigente não nasce de situações políticas estáveis, mas de ameaças oferecidas ao grupo dominante hegemônico por aqueles que pretendem disputar o controle político. (PAIVA 2003, p. 46).

Desse modo, o entusiasmo pela educação é evidente a partir da Primeira Guerra Mundial e durante os últimos anos, devido ao sentimento nacionalista proporcionado pela guerra (CORÔA, 2006). Além disso, pelo elevado número de analfabetos, desde a época do império cujo fator contribuiu para que muitos estudiosos se interessassem em propor políticas que garantissem a educação a todas as pessoas, portanto muitos estudos e experiências práticas sobre a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas da educação popular têm sido realizados no Brasil, como afirma Torres (1992 *apud* GADOTTI, 2008, p. 29) “[...] os movimentos populares são frequentemente definidos, no Brasil como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e pela educação de adultos”.

Paiva (1987) assegura que é impossível pensar a Educação Popular e a Educação de Adultos no Brasil ignorando seu caráter histórico e sua consonância com as dificuldades apontadas por essa modalidade educacional, desconsiderando sua fundamentação e determinados conceitos gerais, teóricos, nascidos fora do campo educativo, na tentativa de explicar a trajetória da educação dos estratos populares em conformidade com as motivações e consequências políticas dos

programas educativos, conforme a autora:

[...] por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provem de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. Paiva (1987, p. 19).

Segundo a autora, entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda população, aberta a todos as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas camadas populares da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos. De início, a educação de adultos está apresentada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mas tarde, quando ganha autonomia e se espera que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base, ou educação continuada como querem alguns hoje, (PAIVA, 1987).

Assim compreendida e colocada em exercício, a educação popular tende a ser socialmente entendida como facilitadora da compreensão científica que os grupos e movimentos podem e devem ter acerca de seu conhecimento e suas experiências. Essa é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento mais crítico, mas além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo, respeitando os sonhos e frustrações, as dúvidas e os medos que cada indivíduo trás consigo, deixando a visão social monolítica passando a pluralista, como bem salienta (Freire, 2008, p. 17):

A dimensão global da educação popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano e torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas de existência.

Para (FREIRE, 2008), o conceito de Educação de adultos vai se movendo na

direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores, uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos docentes do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Para Freire (In GADOTTI, 2008), não é possível os mesmos pensarem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados sendo totalmente estranhos àquela realidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada podem escapar a curiosidade dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. Como bem salienta Pimenta (2005, p. 96):

Sabemos que os jovens têm uma trajetória de ida multifacetada, pois a transitoriedade, uma das características marcantes, envolve projetos e caminhos diversos: a vida pessoal, o lazer, a sexualidade, conflitos e perspectivas de vida em família, alternativas para a participação e presença na vida pública. Todas essas questões constituem fortes desafios para um repensar a escola. Infelizmente, porém essas questões, e tantas outras, não fazem parte das reflexões e discussões das propostas pedagógicas das escolas públicas dirigidas aos jovens.

Nesse âmbito de discussão (FREIRE 2008), mostra que educadores e grupos populares descobriram que a educação popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância, refletir, portanto a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusando-se deixar aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Preocupando-se com o processo de conhecer, a prática educativa se interessado em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização, sendo assim Freire In Gadotti, (2008, p. 16) considera que:

[...] nesse sentido, a educação popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta.

Partindo desse pressuposto Gadotti (2008), afirma que a Educação Popular pode ser socialmente concebida como facilitadora da compreensão científica onde grupos e movimentos podem e devem ter consciência de suas experiências, inserindo os grupos populares no movimento de superação do saber do senso

comum pelo conhecimento mais crítico, implicando numa diferente compreensão da história. Daí que a Educação Popular é praticada num tempo espaço de possibilidades.

A educação popular, como uma concepção geral da educação via regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, e incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti 2008, p. 30).

Nesse âmbito (ROMÃO, 2008) observa que a educação de jovens e adultos se inscreve no universo da chamada “Educação Popular” e, como tal, tanto pode derivar de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque sua importância e centralidade estão no atendimento das camadas populares. Beisiegel (1989, *apud* GADOTTI, 2008) despertou muita polêmica com esse conceito, porque, segundo ele, muitos consideravam como “popular” apenas o tipo de educação que protegiam e disseminavam. A virtude dessa concepção está na constatação de que a finalidade “atendimento das camadas populares” independentemente do desígnio de seus autores (estatais ou comunitários, progressista ou conservadores), provoca, objetivamente, com a ampliação das redes e do acesso, transformações estruturais no interior do sistema educacional e da instituição escolar. Porém, se os objetivos da escolarização ampliada não correspondem aos interesses da consciência para si das camadas populares, ou até mesmo trabalha por sua alienação, é outra discussão. No entanto, segundo (ROMÃO 2008), nem a ampliação da cobertura, nem a discussão da adequação dos procedimentos escolares aos direitos e interesses das camadas populares seriam colocadas em debate.

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser o alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica, Romão (In GADOTTI, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva, a educação formal de massas tornou-se uma espécie de patamar mínimo para um realinhamento considerável da população, onde os processos educacionais ainda desempenham um papel fundamental para mudanças e passagens menos traumáticas bem como para a identificação de novos lugares sociais, onde os conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave à entrada no mundo do trabalho na juventude, reorientação na idade adulta e a geração de alternativas para a terceira idade, num mundo que miscigena imensas possibilidades com enormes restrições à felicidade humana, (ROMÃO In GADOTTI, 2008).

2.2 - Movimentos de educação popular no Brasil

Com o intuito de mudar o quadro socioeconômico e político brasileiro, através da alfabetização ofertada à população, o período de 1959 a 1964, é considerado por Haddad e Di Pierrô (2000), como um período de luzes para a Educação de Adultos. No final da década de 1950 e início da década de 1960, foram criados vários movimentos de educação e cultura popular por grupos populares ligados a movimentos sociais¹⁰ atuando paralelamente a ação governamental, dos quais podemos citar: o MEB – Movimento de Educação de Base, o MCP – Movimento de Cultura Popular, os CPCs – Centros Populares de Culturas, CEPLAR – Campanha de Educação Popular, CNBB – Conferência dos Bispos do Brasil, cujo objetivo era ofertar a educação de forma crítica, voltada para transformação social por meio da conscientização, atuação e participação política dos cidadãos na sociedade, partindo de uma nova concepção entre a problemática educacional e social.

Embora muitos movimentos tenham se caracterizado como voltados para a promoção de cultura popular tanto na relação com seus objetivos políticos quanto em sua metodologia, os principais movimentos da época foram os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular. E além deles, o MEB.

De acordo com Eugênio (2004), a etapa inicial para a criação do MEB foi dada antes da posse de Jânio Quadros, por meio de uma carta-proposta, sugerindo a prática política recomendada pela Carta de Princípios de 1958 - (programas

¹⁰ Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares Ribeiro (2001).

privados com financiamento público). Dessa forma, o MEB foi oficializado pelo Decreto nº50.370, de março de 1961, que estabelecia as linhas gerais do convênio entre o MEC e a CNBB. O convênio tinha como base as experiências já demonstradas pela Igreja Católica em seus sistemas de educação pelo rádio.

Conforme Jaccoud (2000), o essencial do MEB era a qualidade de sua comunicação com o trabalhador rural. A expressão-chave era “a construção de uma nova sociedade”.

Segundo Barbosa (2009), o MEB contava com o apoio da igreja católica, conforme depoimento da ex-coordenadora do MEB na década de 1960, Vera Jaccoud:

O Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi buscar na Colômbia a experiência das escolas radiofônicas, sendo que seu objetivo básico era educar, formar cidadãos conscientes e não apenas alfabetizar. Utilizando emissores de rádio diocesanas, rádio de pilha, lampião, quadro negro, papel e lápis, conseguiu chegar a comunidades rurais “distantes e esquecidas”, valendo enfatizar que em Pernambuco, funcionou em quase todas as Paróquias [...] Apontando uma nova visão de educação popular, simbolizada pela palavra “conscientização”, o MEB foi buscar na pedagogia de Paulo Freire elementos para ampliar e consolidar a sua práxis, (Jaccoud2000, apud BARBOSA 2009, pp. 40-41).

Conforme Paiva (1987), o MEB funcionava do seguinte modo: sua integração era o “sistema”, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, que tinham como tarefa a preparação dos programas e sua execução através da emissora da diocese local e o contato das classes. Os monitores, presentes no funcionamento das escolas radiofônicas, eram selecionados na própria comunidade, treinados pelo MEB e tinham como papel: provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo; eram todos colaboradores voluntários do MEB, que atuavam em uma determinada área geográfica do país, no entanto a partir de 1962, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular, conforme Paiva (1987, p. 224).

Entretanto, progressivamente, reflete-se no movimento das transformações do pensamento dos cristãos no Brasil e a crise atravessada pela JUC. A mobilização político-ideológica do período se refletirá no MEB que, a partir de 1962, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular e a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização das escolas.

Eleito como um dos movimentos mais expressivos dessa época o Movimento de Cultura Popular (MCP), instalado em Recife Pernambuco, influenciou grande parte dos movimentos populares da educação no Brasil, bem como as instituições governamentais em nível local e nacional, (CARVALHO, 2004).

O MCP foi um movimento social instituído, no início da década de 1960, nascendo pela iniciativa de intelectuais de esquerda que, pensando juntos, elaboraram ideias filosóficas partindo da arte e fundamentando-se em linhagens da cultura popular, cuja pretensão era a de, através da educação, construir uma política cultural que possibilitasse a melhoria da qualidade de vida (BARBOSA, 2009).

Esse movimento apresentava, ao mesmo tempo, uma preocupação com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização, nessa perspectiva, Carvalho (2004, p. 133), aponta que “aproximando-se do pensamento dos diversos grupos sociais, em suas diversas versões o MCP corporificava uma proposta político-pedagógica de democratização da educação e da cultura”.

A fim de familiarizar o leitor com o MCP, onde a educação ocupava lugar privilegiado, Barbosa (2009, p. 89), aborda os objetivos constantes no art. 1º, do estatuto do MCP:

- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também de acordo com a constituição, o ensino religioso facultativo;
- proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;
- formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Todo esse processo implica, como bem coloca Betto (1986), uma nova concepção cultural de pensar o Brasil:

[...] neste momento, surge neste País uma nova postura epistemológica, quer dizer uma nova maneira de pensar o Brasil. E, sobretudo, uma tentativa de aproximação cultural do universo popular. E nessa tentativa se refletiu em todo processo de criação artística. Todo esse pessoal do Cinema Novo, na Bossa Nova surge aí. Assim como tem o Movimento de Cultura Popular no Recife, havia os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes no Brasil inteiro, que suscitava manifestações de arte com um conteúdo pró-causas populares (Betto 1986, p. 27).

Como bem lembra Brandão (1986), ainda que não tenham sido os primeiros a problematizar aspectos relacionados a cultura, os Movimentos de Populares de Educação e o MPC em particular, tiveram, no entanto, o merecimento de assumir a crítica histórica da cultura.

Para Paiva (1987), no MCP, cada grupo de profissionais trabalhava a cultura popular dentro de seu saber, almejando encontrar um procedimento brasileiro para a prática educativa, que estivesse vinculada á cultura da população e a conscientização de massa através da alfabetização e da educação de base, passando a atuar através do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do estímulo e divulgação das artes plásticas, do artesanato, da dança, da música popular, proporcionando condições para que o povo pudesse não simplesmente produzir como também desfrutar de sua própria cultura.

De acordo com tais premissas, o MCP de Pernambuco desenvolveu suas atividades a partir de 1960. Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963 realizou uma experiência de educação pelo rádio com recepção organizada em escolas experimentais, e para qual foi preparado o Livro de Leitura do MCP, transmitindo programas de alfabetização (50 a 60 minutos de aulas noturnas durante os dias úteis) e de educação de base (10 a 20 minutos) Paiva (1987, p. 238).

Diferentemente dos CPCs, os movimentos de cultura popular desenvolviam atividades mais extensas e sistemáticas que incluíam a alfabetização e educação de base como um de seus pilares. Por isso mesmo, tais movimentos demandavam recursos consideráveis que dificultavam sua multiplicação, precisando de apoio público que garantisse suas atividades.

Para Barbosa (2009), apesar do breve e conflitante percurso do MCP, o mesmo deixou lições de liderança capaz de incorporar vários segmentos sociais em função da educação popular; mostrou que é possível vincular administração pública a empresa privada; o idealismo de setores intelectuais e a espontaneidade de colaboradores em benefício de um país, socialmente mais justo.

Barbosa (2009), também chama a atenção para o CPC, que surge com a intenção de desenvolver diferentes estratégias para a construção de uma cultura nacional popular e democrática de esquerda. O primeiro CPC, ligado a UNE (União Nacional de Estudantes) surgiu em 1961, no Rio de Janeiro, atraindo jovens e intelectuais, cuja intenção era de traçar uma política de conscientização por todo país.

De acordo com Paiva (1987), para tanto, o CPC utilizou o teatro de rua como forma de atuação. As peças escritas objetivando responder aos acontecimentos do país; eram produzidas em linguagem popular e montadas em lugares onde o povo estivesse. Só em 1963 o CPC da UNE pensou em cuidar também do problema da alfabetização, chegando a levantar a possibilidade de organização de uma Universidade de Cultura Popular. Por conseguinte apesar das divergências, os diversos CPCs se reuniam em volta do objetivo principal, que era o de contribuir para o procedimento de transformação da realidade brasileira, especialmente através de uma arte didática de conteúdo político. Nesse contexto Paiva (1987, p. 235) diz que:

Ao lado da discussão teórica em torno dos princípios e da política cultural do CPC e da rentabilidade em termos de contribuição para transformação social, entretanto, as atividades se desenvolviam febrilmente em todo o país. Embora a escassez de recursos financeiros constituísse uma dificuldade, pois impossibilitava a profissionalização dos elementos mais atuantes e responsáveis pelo programa, os recursos humanos eram abundantes.

A partir de 1962 vários CPCs surgem no país. Todos os CPCs eram autônomos em seu funcionamento e forma de organização, no entanto os mesmo tinham como modelo o CPC da UNE. As atividades do CPC não ficaram limitadas ao teatro Paiva, (2003). Foram promovidos cursos variados: de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, entre outros, proporcionando certo engarrafamento por conta da inexistência de capacidade financeira o organizacional do CPC da UNE, que não tinha mais condição de submergir todos os elementos disponíveis, pela ausência de tarefas concretas a realizar Paiva, (2003).

2.3 - Reflexões acerca da educação de jovens e adultos no Brasil

Visando, melhor compreender a problemática que envolve a educação de jovens e adultos no Brasil, consideramos imprescindível abordar a temática de maneira contextualizada, nos remetendo, sobretudo, a dimensão histórica, abordando uma breve retrospectiva dos fatos históricos considerados por nós importantes e sua relevância na trajetória da EJA.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é bem recente. Apesar de acontecer desde a época do Brasil colônia de forma assistemática, caracterizada

pela inexistência de instituições autônomas que compusessem a sociedade política, passando pelo império, república até aos dias de hoje (HADDAD; DI PIERRÔ, 2000). No Brasil colônia, a referência a população adulta era apenas de caráter religioso, ou seja, voltada para doutrinação religiosa e o jovem não tinha existência enquanto ser social, além disso, era vista como educação voltada para vertente elitista, cuja função era preparar a classe rica para seguir o curso superior.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço de desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma reparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu a camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária em todos os níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter o "status" (Romanelli, 2006, p.24).

No Brasil Império, começaram a acontecer várias reformas educacionais e essas preconizavam a necessidade do ensino elementar noturno para adultos analfabetos, abordando pontos de vista diferentes do proposto que seria uma educação voltada para a categoria jovem, permanecendo apenas como referência para adultos, e perdurando por durante muito tempo se constituindo como tema de política educacional, (EUGÊNIO, 2004).

Na verdade, apenas a partir da revolução de 1930, encontraremos no país movimentos de educação de adultos com alguma definição, segundo Ribeiro (1997, p.19) "a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir dessa década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país". Com a criação do Ministério da Educação e Saúde institucionaliza-se legalmente a garantia de oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar. A Constituição de 1934¹¹ é um marco no processo de reformulação do domínio público no processo de educação em nosso País;

¹¹ A Constituição de 1934 inovou ao atribuir, à União Federal, a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou, também, o Conselho Nacional de Educação e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e, ainda, instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções das do Conselho Nacional, evidentemente, no âmbito de suas jurisdições Carneiro (2009, p. 19).

instituindo a elaboração de um Plano Nacional da Educação, e designando a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

A nova Constituição propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino: reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabelece uma série de medidas que vem confirmar este movimento de entrega ao setor público a responsabilidade pela mudança e desenvolvimento da educação. (HADDAD APUD LOUREIRO 1996, p. 30).

Diante de um panorama de grandes revoluções¹², marcadas pelo fim da ditadura de Vargas, o país vivia efervescência política da redemocratização¹³. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a ONU – Organização das Nações Unidas, alertando para a urgência de integrar os povos tendo em vista a paz e a democracia, tudo isso cooperou para que a EJA recebesse evidência dentro da educação elementar comum, (RIBEIRO, 2001).

No início dos anos 40, a discussão do problema da educação de jovens e adultos já começava a se destacar da educação popular em geral, refletindo e influenciando no sentido de torná-la ascendente, com o INEP reconhecendo a necessidade de um programa extenso de educação especialmente designado para o público adolescente e adulto.

Conforme Paiva (1987), em meados de 1945, o INEP formula sua primeira chamada em redes estaduais no sentido de ampliar o ensino supletivo (CEAA-campanha de educação de adolescentes e adultos), no entanto em seu lançamento já apresentava, o objetivo de sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas.

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de prepara mão

¹² A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937, (ANDREOTTI, 2001).

¹³ Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção, Ribeiro (2001, p. 20).

de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais do analfabetismo (Paiva 1987, p. 178).

Nesse momento a educação de adultos delibera a sua identidade tomando configuração de uma campanha nacional de massa, Campanha de Educação de Adultos¹⁴, que foi aprovada no dia 15 de janeiro de 1947, sob a direção de Lourenço Filho. Cujas pretensões eram alfabetizar em três meses, mas a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Essa campanha alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil, que no momento era considerado como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país, legitimando a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, acontecendo várias mudanças durante a campanha, conforme Ribeiro (2001, p. 21):

Durante a própria campanha essa, visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de aprendizagem dos adultos seria menor do que as das crianças.

Todavia, o clima de entusiasmo começou a diminuir por volta dos anos 1950, se extinguindo no final da década, Paiva (1987). No entanto a confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a criação do método de ensino *Laubach*¹⁵ inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação para criar pela primeira vez material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para adulto, orientado pelo método silábico onde as lições partiam de palavras-chaves organizado foneticamente. Apesar disso, as sílabas deveriam ser memorizadas. No final da década de 50 surgiram as críticas à campanha tanto no aspecto pedagógico como administrativo. Sobre essa metodologia, Marques (2009, p. 27) reflete:

¹⁴ A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para discussão sobre analfabetismo e educação de adultos no Brasil. Nesse momento o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país (Ribeiro, 2001).

¹⁵ Baseado nos princípios do Dr. Frank Laubach, missionário protestante, foi, provavelmente, o primeiro método de alfabetização de ampla divulgação, elaborado especificamente para o ensino de adultos. Baseia-se no aprendizado das sílabas, a partir de um "som-chave", e na composição de palavras com essas sílabas. Nesse método a alfabetização, isolada do contexto individual, familiar e social, reduz-se à aquisição das habilidades da leitura e escrita (Paiva, 2003).

Entretanto, esses materiais não diferenciam substancialmente dos utilizados pelas crianças, os materiais para adultos eram mesmos do ensino primário comum. Primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério e distribuído em larga escala para todas as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras chaves selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, esses sim focos de estudo.

De acordo com Paiva (1987), no final da década de 50, as críticas a campanha da educação de adultos denunciavam o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização. Portanto todas essas críticas convergiram para uma visão ampla sobre o problema do analfabetismo no Brasil e para a consolidação de um novo modelo pedagógico para a educação de jovens e adultos, baseada na convicção de que todo sujeito da aprendizagem é produtor da própria cultura, tendo como princípio educativo central o diálogo, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. Tendo como empreendedores intelectuais, estudantes e católicos que passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecesse uma coordenação nacional:

Embora a mobilização em favor da educação dos adultos tenha realmente se intensificada a partir de 1962, encontramos em todo o período de 1958/64 algumas características que se mantêm estáveis e que atravessavam mesmo o período subsequente. Uma delas refere-se ao preconceito contra o analfabeto. Este nunca fora aceito pelos marxistas; a partir da experiência do CEEA passa a ser rejeitado pelos próprios técnicos da campanha (...). Finalmente, com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto o sistema Paulo Freire, Paiva (1987, p. 205).

O início da década de 1960 marcou o surgimento de muitas campanhas e movimentos que se propunham a desenvolver projetos de educação de adultos em protótipos diferentes do que até então era praticado, pautados no “paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos” (DI PIERRÔ; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61). Nem todos conseguiram pôr esse objetivo em prática, mas foram movimentos que tentaram apontar para o governo e a sociedade como um todo que um número expressivo de pessoas não tinha acesso à educação.

Todavia, observa-se que o momento de 1958 a 1964 se caracteriza, sobretudo, pelo realismo da educação, sendo que o II^o¹⁶ Congresso Nacional de Educação de Adultos teve como objetivo o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. Abordando a convicção de um país em plena necessidade de mudanças exigindo providências no terreno da educação dos adultos, conforme Paiva (1987, p. 213).

O II^o congresso marca realmente um momento de transformação das ideias nos meios educacionais brasileiros em face das condições políticas vividas pelo país naquele momento a sua Carta de Princípios, representativa do pensamento minoritário, não logrará grande influencia do período que sucedeu imediatamente ao congresso. As velhas concepções educativas, os preconceitos anteriormente defendidos, entravam em decadência.

Em 1963, com o fim da Campanha de Educação de Adultos, o Ministério da Educação lançou em janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização concebido como um programa de educação de massa com orientação e ideias do pernambucano Paulo Freire, porém a iniciativa teve pouca duração por conta do golpe militar, os movimentos de educação popular desapareceram sobre a repressão do governo, por considerarem uma ameaça a nova ordem estabelecida e desse foi lançado o MOBREAL¹⁷ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pelo governo, assumindo assim, o controle da alfabetização de jovens e adultos, (DI PIERRO, 2001).

Segundo Pereira (2005), um dos objetivos centrais do MOBREAL era formar mão de obra para indústria e empresas, estabelecendo uma relação funcional entre alfabetização e o desenvolvimento econômico da nação, com sua expansão foram criadas comissões municipais por todo país, as quais eram responsáveis pela execução do programa junto aos alunos.

Di Pierro (2001), assegura que ao longo da década de 1970 o Mobreal

¹⁶ O II^o Congresso, convocado e patrocinado por muitas entidades públicas e privadas, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, realizou-se no Rio de Janeiro, entre 9 e 16 de julho de 1958. Seu temário fora elaborado, segundo declarações do Ministro da Educação, prof. Clovis Salgado, tendo em vista a "atual orientação do MEC no sentido da educação para o desenvolvimento e de educação para todos, (PAIVA, 1987, p. 207).

¹⁷ MOBREAL – (Movimento Brasileiro de Alfabetização) criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, o Mobreal sucedeu à mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação dos adultos. Em 8 de setembro de 1967 (Dia Internacional da Alfabetização), Paiva (1987, p. 292).

diversificou sua atuação, tendo em vista sua sobrevivência, cuja finalidade era replicar as críticas constituídas sobre a veracidade dos índices apresentados como consequência do problema do analfabetismo e insuficiência de leitura e escrita por parte dos adultos, caracterizando-se também pelas críticas que incidiram sobre a qualidade do trabalho pedagógico, apesar das tentativas de diversificação das atividades. Segundo Soares (2006):

Os últimos anos do MOBRAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquéritos para apurar os destinos e aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente, o MOBRAL também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever (p. 46).

Ao final da década de 1970 experiências em torno da alfabetização de jovens e adultos, criados por organizações populares em conjunto com o MOBRAL, passaram a desenvolver o senso crítico e problematizador da alfabetização e no início da década de 1980 multiplicaram-se as experiências e projetos de alfabetização de adultos em torno da sociedade civil em ambientes não escolares como: sindicatos, comunidades religiosas, associação de moradores entre outros (PEREIRA, 2005). Nesse contexto o MOBRAL perdeu sua expressividade no meio político e educacional ao longo do tempo, sendo extinto em 1985 com o fim do regime militar e em seu lugar foi criada a Fundação Educar.

A Fundação Educar foi criada em 1985, e diferentemente do MOBRAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Também de maneira do seu antecessor, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas, Soares (2006, p. 47).

Entretanto, a função da Fundação Educar era apenas de supervisionar a transferência dos recursos as instituições que desenvolviam os programas de alfabetização, no entanto essa política teve pouca duração e no ano de 1990 (ano considerado internacional da alfabetização) o governo Fernando

Collor de Melo¹⁸ extinguiu a Fundação Educar, (SOARES, 2006).

Como vemos história da educação de Jovens e adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligado às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram as diferentes, momentos históricos do país. Tem uma história muito mais prolixa do que a história da educação básica, nela se cruzaram interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência.

2.4 - A Educação de Jovens e Adultos no contexto atual da educação brasileira

Ao longo da história da educação de jovens e adultos, ora há mudanças significativas ora há resistências e iniciativas para a sustentação do poder vigente, em função, principalmente dos interesses políticos, sociais e econômicos que subsidiam as diversas ideologias (PAIVA, 2003). Ao que se sabe, muitos dos programas de mobilização voltados para a educação de adultos se caracterizam menos pela qualidade de conhecimentos, atitudes e valores construídos e mais pelo acesso à escola e tentativas de reajuste do ser humano aos interesses particulares.

Para fazer, pois, da educação uma ferramenta importante para o processo de democratização da sociedade, torna-se necessário que a escola pública se torne um espaço relevante de aprendizagem onde se possa viver e construir dignidade e cidadania, segundo Pimenta (2005 p. 85/86):

A discussão sobre democratização e a qualidade da educação brasileira, necessariamente, nos leva à compreensão do papel da escola noturna, tanto no âmbito da oferta de vagas quanto da qualidade dos seus cursos, pois é nessa escola de terceiro ou quarto turno que se encontra a maioria dos jovens estudantes que tentam conciliar a necessidade de sobrevivência e os estudos. [...] Séria possível uma crítica do ensino básico brasileiro o, como consequência, uma proposta de reformulação que não se incorporasse uma análise séria dos cursos noturnos, bem como uma política que oriente seu funcionalismo?

Vivemos em uma época marcada por imensas transformações, tanto nos aspectos econômicos, como também culturais e políticos que determinam novas

¹⁸ Fernando Collor de Mello Primeiro presidente eleito diretamente, após o regime militar. Logo após a transição política vivida durante o governo José Sarney, o Brasil viveu um período de movimentação política que consolidou a retomada do regime democrático no país. Em 1989, após vinte e nove anos, a população brasileira escolheu o novo presidente da República através do voto direto, que por conta de uma série de escândalos, corrupção e infortúnios em sua política econômica suspendeu-se o mandato presidencial e os direitos políticos em 22 de dezembro de 1992.

exigências para que os indivíduos possam compartilhar e usufruir de riquezas, exercendo plenamente sua cidadania e inserindo-se no mundo do trabalho, bem como de conhecimento socialmente produzido, a fim de facilitar sua vida. A educação de jovens e adultos é, pois, vista como uma possibilidade de “abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si com o sujeito e do outro como igual” (CNE/ Parecer, 11/2000, p. 149).

Os processos de modernização e globalização da economia impulsionada pelo progresso tecnológico têm implicado na redução do emprego formal em todo o mundo, gerando insatisfações nos níveis individuais e sociais (RIBEIRO, 2009). Essa acentuação de desigualdades sociais reflete-se nas condições de acesso a escola e expansão de escolaridade, pois crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou cooperar com a renda familiar, o que atrapalha quando não impedi seu ingresso e permanência na escola, portanto o currículo da EJA deve considerar as condições e conhecimentos adquiridos pelo individuo no dia a dia, conforme Carvalho (2004, p. 260):

[...] a EJA precisa de um currículo que contemple uma formação flexibilizada que garanta a subsistência desse trabalhador versátil para o mundo do trabalho contemporâneo. Um outro argumento vem em resposta ao reconhecimento dos saberes adquiridos nas *atividades* quotidianas dos jovens e adultos que, ao ingressarem em programas educativos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquirem em breves passagens pela escola ou na realização de atividade cotidianas.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo bastante complexo que envolve questões que vão além do educacional, abrangendo processos relacionados a situações de desigualdade socioeconômicas. Para tanto, o ensino deve ofertar em seu currículo uma educação que contemple todos os conhecimentos possíveis que possam inserir o jovem e o adulto na sociedade. Como nos fala Durante (1998, p. 14), “Mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Esta tem de estar vinculada a mudança na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira”.

A Constituição Federal de 1988. Art. 205, (BRASIL, 1988) deixa bem claro que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Reforçando no art. 208, Inciso I, onde fala que o ensino fundamental “[...] é obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). E desse modo aponta o dever do estado com a educação de jovens e adultos. Representando avanços sociais significativos anterior em relação a carta anterior que estabelecia como dever do estado o atendimento a população dos 7 aos 14 anos, deixando a população jovem e adulta excluída do direito ao ensino fundamental, (SOARES, 1999).

Para que o Brasil obtenha níveis de desenvolvimentos compatíveis com as necessidades e interesse das camadas populares se faz imperioso que, ao lado das mudanças estruturais no âmbito socioeconômico, sejam implementadas medidas visando à transformação dos processos de aquisição e desenvolvimento das capacidades humanas. Entretanto, Pinto (2007), analisando o que se afirma na Constituição, diz que a educação de adultos não é uma parte complementar extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que é dever próprio da sociedade educar na infância), afirmando que:

[...] o educando adulto é antes de tudo um membro atuante na sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo da existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influencia na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo, (PINTO, 2007, p. 83).

A Educação de Jovens e Adultos pode, então, ser compreendida como uma modalidade específica de educação, que se propõe a atender jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade adequada, principalmente por motivos socioeconômicos, procurando, mais tarde, na mesma, a aprendizagem que necessita para sobressair-se das situações do cotidiano, nessa perspectiva os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares, e a educação de jovens e adultos somente será reconfigurada se esse olhar for revisto e o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda escolarização (ARROYO, 2006).

No entanto, conforme Paiva (2003), não podemos pensar que esta modalidade especial de ensino se restringe apenas ao ato da leitura e da escrita e sim deve compreender e levar em consideração sua clientela, considerando suas

representações e suas dificuldades de convivência na sociedade, a esse respeito a autora assegura que:

Estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Em vês de enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual, (PAIVA 2003, p. 440).

A tendência acentuada no sentido de uma interpretação unilateral dos problemas educativos tem um grande avanço principalmente no que concerne a difusão do ensino elementar de jovens e adultos no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), afirma que:

Art. 4º, O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...), VII oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola, (BRASIL. 1996, p. 43).

Partindo desse pressuposto, Carneiro (2009) assegura que a oferta de educação regular de jovens e adultos pelos textos legais, deverá ser realizada mediante uma pluralidade de formas apropriadas a este tipo de aluno, levando em consideração os anseios, objetivos, dificuldades e as necessidades de cada indivíduo, ofertando uma educação que corresponda a essa finalidade, com um corpo docente adequado a essas peculiaridades, pois segundo Carneiro, (2009, p. 54):

[...] deve-se, portanto, oferecer uma educação acessível ao seu perfil em duplo sentido: no sentido de chegar à escola e no sentido de permanecer na escola. Para a confirmação deste duplo objetivo, há necessidade de escolas bem equipadas e de professores adequadamente preparados, sobretudo com sólida formação na área de psicopedagogia de adulto.

Sendo assim, Pinto (2007) ressalta que na medida em que a sociedade vai se desenvolvendo, em decorrência das necessidades materiais de subsistência determinada pelas condições de desenvolvimento da mesma, a educação de jovens e adultos se torna mais imperiosa. Para tanto a sociedade se apressa para educá-los não para criar uma participação já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais elevados e, mas identificados com os estandartes da área

dirigente, cumprindo o que julga como um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica.

De acordo com o artigo 37, da LDB 9394/96, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo fundamental e médio na idade própria”, reforçando no Inciso I: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Conforme Carneiro (2009), o texto fala igualmente, em ações integradas e complementares a serem estimuladas pelo Poder Público, para que o adulto não apenas chegue à escola, mas também nela permaneça.

O que o autor busca, de fato, é destacar que as funções intelectuais do adulto devem ser trabalhadas de forma articulada com outras dimensões, principalmente no que dizem respeito às atitudes, às motivações e ao horizonte temporal, lembrando a especificidade do jovem e do adulto, quando se trata de organizar, logicamente, o passado e o futuro ou de estruturar formalmente o pensamento, segundo o autor:

[...] a lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade regular (idade própria), mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola em idade própria, Carneiro (2009, p. 125).

Quanto às diretrizes curriculares para a EJA, o Parecer nº 11/2000 diz valerem as diretrizes do ensino fundamental e médio. Assim, os Pareceres CEB/CNE 04/98 e 15/98 e as respectivas Resoluções CEB/CNE 02/98 e 03/98, se estendem para a modalidade de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio. Alguns aspectos exclusivos do EJA são preconizados na Resolução CEB/CNE nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Arroyo (2001), os olhares sobre a condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, os lugares sociais a eles reservados, tais como marginais, oprimidos, excluídos, miseráveis, portanto, conforme a Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que estabelece as

diretrizes curriculares nacionais para a educação de Jovens e Adultos –, a oferta desta modalidade de ensino deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautando pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA, e também a intensidade pedagógica que permita maior identidade formativa de todos os participantes da escolarização.

Para reforçar o apoio às diretrizes estabelecidas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172) dedica um espaço significativo à EJA. Um dos objetivos do PNE é a integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo.

Lançamos, a seguir algumas metas e objetivos do PNE para a EJA, que consideramos essenciais:

- Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo;
- Assegurar, em cinco anos, a oferta da educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade;
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais;
- Estimular as universidades e organizações não governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade;
- Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do plano;
- Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc.) para verificar o grau de escolarização da população;
- Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional;

- Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.

Tendo como previsto para cumprimento das metas o ano de 2011, quando se espera maior democratização de escolaridade.

Desse modo, com o intuito de propiciar a todos uma atualização permanente de conhecimentos que esteja presente pelo resto da vida através do ensino de EJA, com uma função qualificadora apelando por uma educação que propicie o pleno desenvolvimento, através de uma sociedade educada para a equidade, diversidade, universalismo, igualdade e solidariedade. A Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, através do relatório Jacques Delors reforça que:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (UNESCO, 1996, p. 89).

Este documento mostra que, promover a educação fundamental de jovens e adultos aos que não tiveram acesso e oportunidade de cumprí-la durante a infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações, levando em consideração as exigências educativas da sociedade contemporânea do jovem ou adulto, de realizar sua escolaridade para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (HADDAD, 1994).

Portanto, a amplitude dos saberes que o docente precisa mobilizar pode ser observada nos elementos apresentados por Freire (2002), como indispensáveis à prática docente, sendo assim sintetizados: diminuir a distância entre o discurso e a prática do educador, entender que professor e aluno são sujeitos no trabalho educativo, não valorizar apenas o conhecimento científico, mas também valorizar o conhecimento do aluno, reconhecer que existem objetivos que orientam a prática educativa não ignorando os aspectos políticos que são envolvidos na ação docente, entender que os métodos, processos, técnicas e recursos, precisam ser coerentes aos objetivos, exercer autoridade com tolerância e sem autoritarismo, compreender que a prática é passível e exige reflexão crítica sobre ela. Nestes elementos é possível perceber a diversidade de saberes exigidos para a realização do trabalho do professor.

Para Libâneo (2002), no dia em que o docente vivenciar os elementos apresentados por (FREIRE, 2002) tendo consciência de seu papel na formação do aluno que enquanto cidadão busca a autonomia para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a representação e para a assimilação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias de sobrevivência na sociedade, o país terá uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores, nesta ótica (LIBÂNEO 2002, p. 17) afirma:

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana.

Nesta linha de raciocínio, para Fonseca (2002), a Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que uma modalidade de ensino que acolhe jovens e adultos fora da idade escolar com o propósito de alfabetizá-los, pois procura suprir as necessidades sociais, culturais e econômicas de sua clientela, buscando atender seus interesses e obrigações de acordo com sua experiência de vida na família na sociedade e no mundo do trabalho. Em suas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, nos chama a atenção para uma questão conceitual sobre essa modalidade de ensino. Segundo a autora:

Ainda que a designação “Educação de Jovens e Adultos” nos remeta a uma caracterização da modalidade pela idade dos alunos que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural do seu público, no seio da qual se deve entender esse corte etário que se apresenta na expressão que a nomeia. Considerando-a como uma ação pedagógica que tem um público específico, definido também por sua faixa etária, mas principalmente por uma identidade delineada por traços de exclusão sociocultural, Fonseca (2002, p. 15).

Segundo Comerlato (2001), a educação de Jovens e adultos é concebida diferentemente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo compreendida como uma educação contínua e permanente que requer do

docente muito mais do que uma didática de ensino e conhecimento de níveis e métodos de alfabetização.

Falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados e seus saberes, reconhecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos ou aos letrados. Com certeza, grupos muito mais heterogêneos do que os de crianças, para os quais o mundo ainda está se apresentando, (COMERLATO, 2001, p. 23).

A citação acima reforça a ideia de que no Brasil existe uma prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, conduzindo a uma equivocada política de marginalização dos serviços da EJA, fazendo-se necessário admitir a ausência de políticas mais efetivas a médios e longos prazos que apresente uma consistência teórico-metodológica, prevalecendo um conceito mais abrangente de alfabetização, que apresentam práticas reducionistas do processo transformando o direito do cidadão em objetivo de assistencialismo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Percurso Metodológico

A preocupação com o entendimento da realidade é constante na vida dos seres humanos. Portanto a pesquisa se apresenta como forma de investigação cuja finalidade é responder as indagações da sociedade por meio de procedimentos científicos. A atividade de pesquisa é explorada no intuito de descobrir e estabelecer novos conhecimentos. Para tanto, é preciso esquematizar ou delinear o percurso a ser percorrido, uma vez que esse caminho levará o investigador a alcançar diferentes resultados, necessitando assim avaliar as restrições e oportunidades colocadas dentro do contexto que se pretende trabalhar. Nesse sentido (MERRIAM, 1998) adverte que o projeto de pesquisa não é um procedimento unidimensional de investigação literária, de estruturação teórica e identificação do problema, mas sim um procedimento interativo de muitas idas e vindas, essenciais ao percurso de uma investigação científica.

No rol dos procedimentos metodológicos estão os delineamentos que possuem um importante papel na pesquisa científica, no sentido de articular planos e estruturas a fim de obter respostas para os problemas de estudo, André (1986, p. 22) afirma que:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Portanto, a diversidade metodológica da pesquisa qualitativa e quantitativa está marcada por novas maneiras de identificar e compreender as particularidades do indivíduo ou do grupo examinado, contribuindo para conclusões mais aproximadas da realidade. Dessa maneira na pesquisa social as informações são analisadas, e os dados coletados são utilizados, sobretudo em várias áreas e em especial na educação, no intuito de nortear as definições e aprofundar seus experimentos, na pesquisa qualitativa.

Desse modo consegue arrancar informações da realidade com o fim de contrastá-las a partir do método, formato e o objetivo a que se sugere, enquanto que os estudos quantitativos geralmente procuram seguir um plano pré-estabelecido, se

fundamenta em hipóteses claramente recomendadas e nas variáveis que definem o delineamento operacional, trabalha, portanto, com enumeração de dados a partir de coletas instrumentais, Gómez (1999 *apud* GONZAGA, 2006).

3.2 - Hipótese

Acreditamos que os docentes da educação de jovens e adultos não mobilizam os saberes adquiridos em sua trajetória profissional para construção de sua prática pedagógica no processo de ensino em sala de aula, no sentido de considerar as necessidades do cotidiano de seu alunado.

3.3 - Objetivos

3.3.1 - Objetivo Geral

Analisar se os saberes docentes mobilizados em sala de aula no ensino EJA são relevantes para a vida cotidiana do aluno.

3.3.2 - Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos para percorrer esse caminho:

- Analisar a partir do discurso do docente se a proposta pedagógica da escola está voltada para a especificidade da EJA;
- Identificar a concepção dos professores em relação à EJA;
- Analisar quais saberes norteiam a prática pedagógica docente trabalhada em EJA;
- Identificar a partir do discurso dos alunos a relevância do ensino ministrado em EJA, para sua vida.

3.4 Tipo de Estudo

Considerando que o trabalho de pesquisa de campo significa sensibilizar-se com o ambiente, identificando as informações que tragam dados adicionais, optou-se pela pesquisa quali-quantitativa, através de um trabalho empírico, considerando que a mesma dá profundidade aos dados, identificando e compreendendo as características dos indivíduos ou do grupo analisado, contribuindo, assim, para a aproximação à realidade.

A pesquisa quali-quantitativa pode ser considerada como um conjunto de ações, fundamentado em métodos racionais e sistemáticos, cuja finalidade é alcançar solução para um problema. Considerando que se realiza uma pesquisa quando há uma dificuldade e não há solução para ela por falta de informações (SILVA; MENEZES, 2001). Portanto, a escolha do enfoque quali-quantitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar-se ser esta a mais adequada para compreender os saberes mobilizados pelo docente de EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.

Investigações desta natureza dependem de informações coletadas de diferentes formas, tais como: pesquisa empírica ou em laboratório, entrevista, questionário, formulário, gravação em áudio e vídeo, análise de documentos, entre outros (OLIVEIRA, 2007).

Embora os dois tipos de enfoques: quantitativo e qualitativo sendo essencialmente diferentes completam-se e alguns pesquisadores defendem a construção de uma forma de abordagem que associe aspectos positivos de ambos, já que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa proporciona seriedade e significância metodológicas (DEMO, 2000).

É possível observar que a abordagem quali-quantitativa está sendo utilizada em pesquisas científicas contemporâneas, o que permite ao pesquisador apreender os aspectos positivos de cada tipo de enfoque e evitar os obstáculos de cada forma de abordagem, (MAY, 2004) defende a importância da utilização dos dois aspectos quando diz:

(...) ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática, May (2004, p. 146).

Diferente da pesquisa qualitativa, na pesquisa quantitativa predomina o

método estatístico, através de utilização de variáveis bem definidas e cálculos, utilizando estatísticas descritivas ou inferências. Esse procedimento é significativo na investigação do conhecimento da realidade dos fenômenos uma vez que se preocupa com o procedimento geral das ocorrências. Nessa perspectiva (RICHARDSON, 1999, p. 70) afirma que a abordagem quantitativa:

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coletas de informações, tanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

Gil (1999), destaca a importância da abordagem quantitativa na intenção de garantir a precisão dos dados, evitando distorções de análise e interpretação, garantindo uma margem de segurança quanto às inferências feitas. Portanto, é bastante comum a utilização das pesquisas quantitativas em estudos de levantamento *survey*, numa tentativa de entender, por meio de uma amostra, o comportamento de uma população, conforme Gil (1999, p. 70):

[...] as pesquisas de levantamento se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecerem. Basicamente procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo a cerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados.

A pesquisa qualitativa geralmente é direcionada, durante seu desenvolvimento; uma vez que não busca mencionar ou avaliar acontecimentos e, na maioria das vezes, não emprega instrumentos estatísticos para a análise dos dados, pois seu foco de interesse tem atitude descritiva, é ampla e parte de uma perspectiva mais abrangente numa relação direta do pesquisador com o objeto de estudo. A pesquisa qualitativa, ao invés de trabalhar com estatísticas, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Portanto, por sempre haver explicações sobre os fenômenos, cálculos e resultados quantitativos também será utilizado o método qualitativo para melhor clarificação dos resultados, destacando características não observadas num estudo quantitativo caso haja superficialidade do mesmo.

Conforme Serrano (1998), a pesquisa qualitativa apresenta uma amplitude em seus aspectos e variedades de métodos, dentre eles é plausível mencionar os seguintes: estudo de caso, investigação-ação, análise de conteúdo, investigação dialógica, pesquisa descritiva, análise do discurso, estudo de documentos, pesquisa

participante e estudos sobre biografias de vida dentre outros. Exigindo do pesquisador qualitativo uma postura reflexiva alicerçada no diálogo constante, com uma visão holística sobre as pessoas e os grupos através da sensibilidade e compreensão, suspendendo e afastando suas próprias crenças, perspectivas e predisposição, procurando um entendimento detalhado das perspectivas das outras pessoas de forma humanística, para, desse modo, validar sua pesquisa mantendo uma ligação entre os dados e o que acontece na realidade, pois segundo Gómez (1999 *apud* GONZAGA, 2006, p. 70):

[...] a pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação, chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

Nessa perspectiva o estudo quali-quantitativo será embasado nos subsídios particularizados para encontrar respostas aos questionamentos levantados como justificativa para a preparação da investigação, proporcionando proximidade ao mundo que analisaremos e o mundo informado pelo agente pesquisado. A escolha do enfoque quali-quantitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender os saberes mobilizados pelos docentes e sua relevância na vida cotidiana do discente.

3.5 - Lócus da pesquisa

3.5.1 - Contextualizando a população de estudo

No presente momento, iremos descrever e apresentar o universo de nossa investigação que se configura no conjunto de escolas públicas estaduais pernambucanas pertencentes à Gerência Regional de Educação (GRE) do Agreste Meridional, com a finalidade de familiarizarmos o leitor com o estado de Pernambuco, mostramos no mapa 01 a localização do mesmo no Brasil.

Localização do estado de Pernambuco no mapa do Brasil



As escolas A, B, C e D evidenciadas são de Garanhuns que é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Distante 228 km da capital pernambucana, Recife, e também conhecido como a Suíça Pernambucana, por causa de seu clima ameno no verão e temperaturas baixas no inverno, atípico para o resto da região. Outras alcunhas são Cidade das Flores ou Cidade da Garoa.

Sua população estimada é de 129.408, habitantes, segundo estimativas do IBGE¹⁹ para o ano de 2010. E os municípios limítrofes são: Capoeiras e Jucati (Norte), Lagoa do Ouro e Correntes (Sul), São João e Palmeirina (Leste) e Caetés, Saloá, Paratama, Brejão e Terezinha (Oeste).

O município possui 07 Instituições de Ensino Superior, sendo 02 públicas e 05 privadas, 05 Institutos de nível médio técnico, 72 escolas municipais, e 59 escolas estaduais das quais selecionamos 04 como foco da nossa pesquisa.

As escolas nomeadas são da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Garanhuns (PE), Pólo da GRE Agreste Meridional de Pernambuco, localizadas no perímetro urbano da cidade. O critério de escolha das escolas pesquisadas ocorreu

¹⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

pelo fato de serem as que estão localizadas na cidade pólo da GRE do Agreste Meridional de Garanhuns que ofertam o Ensino de EJA Fundamental, conforme destaque apresentado no Mapa 02.

Localização da cidade de Garanhuns no mapa 02



Autora: Auta Laurentino, 2010

As 04 (quatro) escolas anteriormente mencionadas foram convidadas a participar do estudo, através de contato prévio com os gestores de cada uma delas, já que todas correspondiam aos critérios de escolha. No entanto, a autorização para realização da coleta de dados foi permitida pelo gestor da GRE do AM.

Portanto, nosso campo da pesquisa se constitui em 04 escolas públicas estaduais, que denominamos por Escola A, Escola B, Escola C, e Escola D, com nomes fictícios guardando o anonimato das mesmas.

A Escola A funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atualmente oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA Fundamental e Médio, e o Projeto Travessia; atualmente, a escola atende a uma clientela de 1.476 alunos, e na modalidade pesquisada (EJA) 194, distribuídos entre EJA, Fundamental e Médio.

A estrutura física da Escola inclui 13 salas de aulas de Ensino Regular, sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de Informática, cozinha, despensa para armazenamento de alimentos, almoxarifado, quadra descoberta para esportes, 03 sanitários masculinos para professores e alunos, 03 sanitários femininos para professoras e alunas, pátio coletivo, sala para arquivo de documentos da secretaria.

O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por gestor e vice-gestor, secretário, 02 professores readaptados que exercem a função na biblioteca,

36 professores efetivos, 08 professores contratados, 02 técnicos educacionais, 02 auxiliares administrativo e 05 auxiliares de serviços gerais.

A escola faz parte dos programas PDE²⁰, e Mais Educação²¹, voltados para melhoria e apoio ao ensino. É uma unidade escolar que investe em projetos didáticos, feira de conhecimentos, dos quais podemos citar a Semana da Cultura.

A relação da escola com a comunidade é boa, a comunidade é aliada da escola e colaborativa se fazendo presente nas reuniões e sempre quando é solicitada.

A Escola B funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atualmente oferta o Ensino Fundamental II, EJA Fundamental, e o Projeto Travessia Médio, atualmente a escola atende a uma clientela de 931 alunos, e na modalidade pesquisada (EJA) 86, distribuídos entre EJA Fundamental.

A estrutura física da Escola inclui 08 salas de aulas de Ensino Regular, diretoria, sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de Informática, cozinha, despensa para armazenamento de alimentos, 02 sanitários masculinos para professores e alunos, 02 sanitários femininos para professoras e alunas, pátio coletivo, e um jardim atraente e arejado.

O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por gestor e vice gestor, secretário, 01 educador de apoio, 02 bibliotecárias, 14 professores efetivos, 08 professores contratados, 01 técnico educacional, 01 auxiliar e administrativo e 02 auxiliares de serviços gerais.

A escola faz parte dos programas PDE, Mais Educação, Aprender Mais²², Educação Fiscal, voltados para melhoria e apoio ao ensino. É uma unidade escolar

²⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso.

²¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

²² O PROJETO APRENDER MAIS objetiva assegurar e ampliar as aprendizagens relativas aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, na inter-relação com as outras áreas de conhecimento, considerando que esses componentes são estruturadores para o desenvolvimento dos demais conteúdos.

que investe em projetos didáticos, feira de conhecimentos, dos quais podemos citar o Projeto: Contos de Lendas Nordestinas.

A relação da escola com a comunidade dá-se através de reuniões de pais e mestres, plantões pedagógicos bimestrais, abertura e encerramento do ano letivo com a presença dos pais e comunidade.

A Escola C funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atualmente oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA Fundamental e Médio, e o Projeto Travessia; atualmente, a escola atende a uma clientela de 832 alunos, e na modalidade pesquisada (EJA) 242, distribuídos entre EJA Fundamental e Médio.

A estrutura física da Escola inclui, 08 salas de aulas de Ensino Regular, sala de professores, secretaria, laboratório de Informática, cozinha, despensa para armazenamento de alimentos, 02 sanitários masculinos para professores e alunos, 02 sanitários femininos para professoras e alunas, pátio coletivo funcionando também como refeitório, sala para arquivo de documentos da secretaria e uma vasta área na frente da escola onde os alunos se socializam no recreio.

O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por gestor e vice-gestor, secretário, 01 educadora de apoio, 15 professores efetivos, 10 professores contratados, 01 técnico educacional, 01 auxiliar administrativo e 04 auxiliares de serviços gerais.

A escola faz parte dos programas PDE, Mais Educação, voltados para melhoria e apoio ao ensino. É uma unidade escolar que investe em projetos didáticos, feira de conhecimentos, dos quais podemos citar os projetos: Uma viagem a cultura afro indígena, Dengue melhor prevenir e Liberdade para se ver não apenas para olhar.

Aos finais de semana a escola oferta curso profissionalizante em parceria com uma instituição particular para pais e alunos e assim se torna uma escola aberta envolvendo a comunidade escolar tornando-a aliada da escola colaborando e se fazendo presente nas reuniões e sempre quando é solicitada.

A Escola D funciona nos turnos matutino e noturno, atualmente oferta o Ensino Fundamental II, EJA Fundamental, e Educação Especial, atualmente a escola atende a uma clientela de 572 alunos, e, na modalidade pesquisada (EJA), 80.

A estrutura física da Escola inclui, 11 salas de aulas de Ensino Regular, diretoria, sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de Informática,

cozinha, despensa para armazenamento de alimentos, almoxarifado, quadra descoberta para esportes, 01 sanitário masculino para professores e alunos, 01 sanitário feminino para professoras e alunas, pátio coletivo onde os discentes se socializam e sala para arquivo de documentos da secretaria.

O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por gestor, secretário, bibliotecária, 22 professores efetivos, 04 professores contratados, dentre eles podemos observar professores especializados para trabalhar com educação especial, 01 técnico educacional, 01 auxiliar administrativo e 02 auxiliares de serviços gerais.

A escola faz parte do programa PDDE e Projeto de Educação Especial, voltados para melhoria e apoio ao ensino. É uma unidade escolar que investe em projetos didáticos, feira de conhecimentos, dos quais podemos citar: Projeto de leitura, Projeto meu herói e Projeto de Inclusão.

Por atender um público bem diversificado que, na grande maioria, vem de sítios e bairros vizinhos, o relacionamento da escola com a comunidade é complicado, desenvolvendo apenas o necessário.

3.5.2 - Sujeitos da pesquisa

No que concerne à escolha dos sujeitos nos apoiamos em Deslandes (2004), quando instiga a respeito da escolha dos sujeitos, sobre quem e quantos serão ou instituições que participarão da pesquisa, como também os motivos que justificam as escolhas. Portanto ao se realizar uma pesquisa científica, é pertinente, quando possível, adotar a população total a ser investigada para a obtenção de dados.

Para base de cálculo quantitativo, em virtude do número de alunos inseridos na 3ª (terceira) fase da EJA Fundamental das escolas escolhidas serem no total de 115 alunos, a intenção foi de realizar a pesquisa no universo, no entanto, apesar do intuito de utilizar toda a população da realidade estudada, o acesso a totalidade desta não foi possível, pois no momento da aplicação dos questionários faltaram 15 estudantes, sendo aplicados apenas a uma amostra de 100 alunos. Para o desenvolvimento da parte qualitativa, em virtude do número de professores lotados nas escolas-base ser muito irregular, para escolha da amostra dos sujeitos optamos

pela preferência de dois docentes que ensinam em cada uma das 04 turmas investigadas totalizando 08 docentes, sendo o de Língua Portuguesa e o de Matemática por se tratar das disciplinas com maiores cargas horárias, e conseqüentemente mais contato entre aluno e professor.

3.6 - Instrumentos de coleta da investigação

Buscando melhor compreensão dos objetivos de nossa investigação lançamos mão de instrumentos para melhor delinear nosso estudo, conforme, Rodrigues (2006, p. 92):

A escolha das técnicas de coleta de dados a serem empregadas deverá estar de acordo com o problema, as hipóteses e os objetivos da pesquisa. E dependerá também dos sujeitos a serem pesquisados, do tempo disponível para realização da pesquisa, dos recursos financeiros e humanos e de outros elementos que possam surgir no desenvolvimento da pesquisa. Na coleta de dados, são mais utilizados: a observação, a entrevista, o formulário e o questionário.

Portanto, os dados da presente investigação foram coletados através de questionário e entrevista semi-estruturada.

3.6.1 - Questionário

O questionário é um instrumento de investigação muito utilizado, de modo a facilitar o conhecimento de determinada população e a compreensão de alguns fatores sociais que, de outro modo, seriam difíceis de avaliar. Este instrumento permite o acesso a um número maior de elementos, sistematização da coleta e gestão da informação, permitindo uma metodologia mais rigorosa e um tratamento mais homogêneo dos dados (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

O questionário foi apresentado de forma clara e objetiva, acompanhado de instruções que possibilitaram o esclarecimento dos propósitos da aplicação ressaltando a importância da colaboração do participante e facilitando o preenchimento, as perguntas do questionário foram do tipo múltipla escolha fechadas com uma série de respostas predeterminadas garantindo que as respostas fornecidas correspondam aos indicadores estabelecidos. Conforme Gil (2006, p. 129), "Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão

proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa”.

Lakatos (1991), reconhece que a preparação de um questionário estabelece observação das regras a fim de aumentar a eficácia e legitimidades em sua organização, em sua elaboração devem ser observados alguns aspectos relevantes como: os tipos, a ordem, os grupos de perguntas e a formulação das mesmas, considerando que o tema escolhido deve está em consonância com o objetivo geral e específico. A esse conceito Augras (1974 *apud* Lakatos 1991, p. 202) diz que:

A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta ao tipo, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também “tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc”.

Levando em consideração o questionário de levantamento criado por Ribeiro (2009), foi adequada a sua utilização como instrumento de investigação aplicado ao contexto do ensino e da aprendizagem nas turmas de EJA III Fase das 04 (quatro) Escolas da Rede Estadual da cidade de Garanhuns. Contudo, foi necessário adaptar o questionário ao novo contexto de aplicação, com ajustamentos relativos à contextualização da educação brasileira referente à Educação de Jovens e Adultos, à linguagem utilizada e ao direcionamento específico ao público estudado.

3.6.1.1 - Adaptação do questionário

Antes da concretização de adaptação do questionário foi solicitada autorização para utilização do mesmo, junto ao autor (Apêndice I). Logo após obtenção da autorização procedeu-se à sua adaptação.

O questionário original está composto por 26 (vinte e seis) questões de respostas fechadas fundamentadas nas especificidades do ensino da Educação de Jovens e Adultos, nos objetivos da pesquisa e na revisão literária realizada. Foram retiradas as questões voltadas para o ensino de química na EJA por não serem aplicadas ao novo contexto populacional e foram inclusas questões voltadas para o ensino e metodologia aplicados pelos docentes em sala de aula, as demais foram reformuladas para tornarem-se aplicáveis a nova conjuntura. Assim, o questionário adaptado foi composto por 26 (vinte e seis) questões fechadas, (Apêndice II).

A fim de facilitar a organização para a codificação dos dados e apresentação dos resultados as perguntas relacionadas foram agrupadas entre si. A primeira categoria delas diz respeito à identificação pessoal dos discentes, contendo 05 (cinco) questões acerca das variáveis: faixa etária e idade, gênero, estado civil, número de pessoas residentes com o aluno e escolaridade dos pais. A segunda contempla os dados socioeconômicos, contendo 04 (quatro) questões sobre as variáveis: trabalho com registro em carteira, documentação do discente, renda mensal da família e tipo de transporte utilizado para chegar à escola pelo discente. A terceira categoria diz respeito à escolaridade e EJA contendo 08 (oito) questões acerca das variáveis: continuação e retomada dos estudos, opção pela EJA, perspectivas em relação à EJA, aceitação, importância e utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA. A quinta categoria diz respeito às disciplinas, metodologia utilizada pelos professores, portadores textuais de acesso ao aluno no cotidiano e mais uma vez retorna a questão da EJA, contendo 09 (nove) questões sobre as variáveis: preferência e rejeição de disciplina pelo discente, respeito pelo docente dos conhecimentos adquiridos pelos discentes no cotidiano e tipo de material didático utilizado em sala de aula, acesso e tipo de portadores textuais no cotidiano do aluno, valorização da EJA e continuação dos estudos. (Quadro 01).

Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos discentes	
Q1	Faixa etária e Idade
Q2	Gênero
Q3	Estado Civil
Q4	Quantidade de pessoas que moram na residência do discente
Q5	Nível de escolaridade: pai, mãe
Q6	Você é trabalhador com registro em carteira?
Q7	Quais documentos você possui?
Q8	Qual a renda mensal de sua família?
Q9	Qual o meio de transporte você utiliza para chegar a escola?
Q10	Você parou de estudar alguma vez?
Q11	Em caso positivo responda o porquê parou de estudar?
Q12	Porque você voltou a estudar?
Q13	Por que optou pela EJA?

Q14	Em relação ao que você esperava do EJA, ele tem sido para você:
Q15	O que você mais gosta no EJA?
Q16	Qual a importância dos saberes trabalhados na EJA, para seu cotidiano?
Q17	Para que, você mais utilizar os conhecimentos adquiridos na EJA?
Q18	Qual disciplina você mais gosta?
Q19	Que disciplina você menos gosta?
Q20	Qual disciplina apresenta os saberes que você mais utiliza em seu dia a dia?
Q21	Os professores consideram e respeitam os saberes adquiridos pelos alunos em seu dia a dia?
Q22	Qual material didático os professores mais utilizam para ensinar?
Q23	Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa?
Q24	Além dos livros escolares, Que outro tipo de livros há em sua casa?
Q25	Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é igual ao ensino regular da escola onde você estuda?
Q26	Quando você concluir o Ensino Fundamental no EJA, você pretende continuar estudando?

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos discentes

Fonte: Questionário aplicado (2011).

3.6.1.2 - Validação do questionário

Para uma investigação que empregue técnicas de propriedade quantitativa, é necessário que os critérios de fidelidade e precisão sejam levados em consideração, sendo alcançados através de instrumentos confiáveis e técnicas uniformizadas na coleta de dados. Assim sendo, no processo de adaptação de um instrumento é pertinente considerar a adequação da amostra à população a que vai ser aplicada. Neste âmbito, o questionário utilizado foi subordinado a um procedimento de validação, que foi constituído da seguinte forma.

Depois de feitas as adequações do questionário e redigido de acordo com os elementos estruturais, no mês de dezembro de 2011, foi pedida autorização à gestora de uma Escola municipal do Município de Calçado PE, para realização de uma prova piloto que permitiu a medição de fiabilidade, numa turma de EJA III composta por 20 (vinte) discentes com características semelhantes à população do

estudo; por conseguinte, após a aplicação foi possível detectar consistência e confiabilidade.

3.6.2. Entrevista

Para coleta de dados com os professores de EJA, foi utilizada como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada, pois segundo Banister (1994 *apud* SZYMANSKI, 2010, p. 18), “a entrevista aberta muitas vezes mascara pressupostos, agendas e expectativas. Por esse motivo, é importante ter claros os objetivos – quais conhecimentos ele estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado”. Este tipo de instrumento permite que o sujeito exponha seus pensamentos e suas reflexões a partir de um esquema básico de entrevista, não aplicado rigidamente, admitindo adequações necessárias, além de favorecer a coleta imediata das informações almejadas, sendo constituída por questões previamente elaboradas, porém não rígidas, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações e ao mesmo tempo se adéque as necessidades dos entrevistados respeitando local, horário bem como o sigilo das respostas obtidas, nessa perspectiva Ludke (1986, p. 35), assegura que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista, em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em reação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece às informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

As questões adotadas nesse procedimento tornam-se adequadas por possibilitar a expressão do pensamento das pessoas, de seus discursos, permitindo ao pesquisador a compreensão do pensamento dos indivíduos entrevistados. As questões constituintes da entrevista semi-estruturada foram referentes à: Identificação pessoal e profissional do entrevistado; conhecimento acerca da EJA; A importância da EJA para os alunos; metodologia utilizada pelo professor (a) no ensino de EJA, (quadro 02), assim sendo foi elaborado um guião de entrevista utilizado durante o procedimento de coleta dos discursos (Apêndice III).

Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos professores	
T1	Perfil profissional dos professores (idade, gênero, formação profissional,

	tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na EJA)
Q30	Formação, saberes adquiridos para trabalhar com a EJA
Q31	Concepção da EJA
Q32	Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida
Q33	Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos
Q34	Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos
Q35	Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos
Q36	Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático
Q37	Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos

Quadro 02. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos professores.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Inicialmente, procedeu-se à apresentação pessoal e profissional de ambas as partes, Szymanski (2010), sugere começar com a apresentação mútua e com a entrevistadora fornecendo dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa, seguida da solicitação para gravação da entrevista, garantindo o anonimato da Instituição e do entrevistado, bem como acesso as gravações assegurando que os dados apresentados sejam transcritas de forma fidedigna obtendo assim melhor visualização dos resultados, e ao mesmo tempo estabelecendo uma relação cordial favorecendo um espaço para perguntas e dúvidas e, ao mesmo tempo, de acesso às informações mais significativas.

O acesso as informações mais significativas, porém, requer alguns cuidados especiais. O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessam à pesquisa. A atitude disponível à comunicação, a confiança manifesta nas formas e escolhas de um diálogo descontraído devem deixar o informante inteiramente livre para exprimir-se, sem receios, falar sem constrangimentos sobre seus atos e atitudes, interpretando-os no contexto em que ocorrem, (Chizzotti, 2009, p. 93).

Após a realização das 08 (oito) entrevistas, foi realizada a transcrição dos discursos dos entrevistados, utilizando-se a técnica de anonimato (GIBBS, 2009), substituindo os nomes dos docentes por sua função. No caso da nossa investigação, a função profissional dos entrevistados é a de professor, tendo sido então aplicada a

letra inicial da palavra, “P”, seguido de um número arábico, de acordo com a ordem de realização da entrevista, tendo sido usados os números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, assim, os professores foram identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Considerando que esse trabalho de pesquisa baseia-se na análise textual produzido na transcrição de entrevistas semi-estruturadas na medida em que os dados gravados em áudio são transformados em texto e assim estarem aptos para serem analisados. No processo de transcrição das entrevistas considerou-se a questão da legibilidade, sem, no entanto, realizar qualquer substituição de termo ou palavra enunciada nos discursos, nem alterar a ordem das questões. Procurou-se, ainda, compreender e apresentar não só o que foi discorrido, mas também aquilo que os entrevistados demonstraram estar sentindo durante as entrevistas, aquilo que a simples gravação não consegue captar, conforme aludido por Bourdieu (1996).

3.7 - Procedimentos da pesquisa

Com relação aos procedimentos da pesquisa, inicialmente, entrou-se em contato com a Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional. Onde se buscou obter a autorização para realização do presente estudo, e ao mesmo tempo foi realizado o levantamento das escolas que ofertavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos da III FASE da cidade de Garanhuns, de posse dos dados entrei em contato com os gestores das Instituições selecionadas, através de um ofício (Apêndice IV), contendo uma carta-convite com os objetivos da pesquisa, solicitação da lista dos professores de língua portuguesa e matemática da EJA III, que compõem o corpo docente de cada Instituição para realização das entrevistas e do quantitativo de turmas e estudantes que compõem o quadro discente da EJA III de cada instituição, para aplicação dos questionários, bem como foi solicitada a autorização para aplicação dos mesmos no horário de aula, sendo aceite pelos gestores das escolas.

Assim sendo, os questionários foram entregues aos estudantes na própria escola no horário da aula de língua portuguesa no mês de dezembro de 2011, e coletados no mesmo dia. No momento a pesquisadora fez uma explanação dos objetivos do estudo e instruções de preenchimento para que não houvesse dúvidas.

Os discentes foram instruídos a marcar com um “x” a resposta, ou as respostas, já que algumas questões do questionário permitem mais de uma resposta. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de 20 minutos.

Os professores listados pela coordenação de cada Instituição foram então contatados através de um ofício (Apêndice V), contendo uma carta-convite explicando os objetivos da pesquisa, a importância social deste trabalho e a solicitação para agendamento de data e horário para concretização das entrevistas. As informações obtidas através das entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

3.8 - Procedimento de análise dos dados coletados

A perspectiva a ser adotada nesta pesquisa leva em consideração a relação do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado. “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e reações das estruturas sociais e o objeto não é um dado comum neutro e está carregado de significado, pois recebe constante influência na sua situação social” (DEMO, 2001, p. 38). Portanto o conjunto de diferentes técnicas interpretativas visa descrever e decodificar os componentes complexos do objeto de estudo em busca de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo os obstáculos entre a teoria e os dados, o discurso e a *práxis*.

Os procedimentos na pesquisa científica referem-se ao modo pelo qual se conduz o estudo e, conseqüentemente, se obtém os dados. Gil (1999, p. 65) ressalta que “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”, para de posse dos mesmos analisar e interpretar as informações colhidas para assim chegar à etapa de conclusão; nesse sentido Laville & Dionne (1999, p. 197) consideram que:

[...] os dados que o pesquisador tem em mão são de momento, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, séria de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular... Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente ele poderá proceder às análises e

interpretações que o levarão às suas conclusões.

Portanto, partindo desse pressuposto, para o desenvolvimento da análise dos resultados, foi realizada a transcrição dos dados da investigação.

3.8.1 - Análise dos dados quantitativos

Na análise dos dados quantitativos coletados através dos questionários foram utilizados os métodos de estatística descritiva através de distribuições absolutas e percentuais. O programa estatístico utilizado para digitação dos dados e obtenção dos cálculos estatísticos foi o *software* SPSS versão 18.0 – pacote estatístico para as ciências sociais, que serve de apoio a tomada de decisões que inclui a aplicação analítica, *Data Mining*, *Text Mining* e estatística responsáveis pela transformação dos dados em aplicações, proporcionando a redução de custos e aumento dos lucros, por isso muito usado na pesquisa de mercado. O SPSS é considerado como um *Software* aplicativo (programa estatístico de computador) capaz de fazer operações simples e complexas, e os gráficos para representação foram feitos através do *Microsoft Excel 2007*.

3.8.2 - Análise dos dados qualitativos

Os dados qualitativos são de grande importância nesta investigação, partindo do pressuposto de que trabalham com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões e são empregados para realizar a compreensão de fenômenos caracterizados por uma série de complexidades.

Bourdieu (2008), assegura que é necessário ler nas palavras dos sujeitos de uma pesquisa a estrutura das analogias objetivas, pois é por meio dessa revelação que é plausível resgatar o essencial, a complexidade singular de suas ações e reações. Assim, a análise qualitativa dos dados procurou mergulhar nas palavras dos sujeitos envolvidos a fim de captar o sentido que dão a elas para, a partir daí, poder analisar suas experiências e não apenas falar sobre elas.

Para Lüdke & André (1986), a análise de dados qualitativa é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação por parte do pesquisador, pois não existe uma forma melhor ou mais adequada, o que existe é a sistematização e a consistência do processo escolhido para finalização que se

pretende o estudo, considerando que a mesma está presente em vários estágios da investigação, partindo do momento de organização do material seguida pela fase de reavaliação tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados, conforme Lüdke & André (1986, p. 45):

[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para compreensão da pesquisa qualitativa, nos utilizamos da Análise de Discurso (doravante AD)²³. A luz da AD, Fairclough (2008, p. 92), observa que: “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistema de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”. De acordo com o autor, para que um método de análise de discurso seja útil em tais contextos, teria que contemplar algumas condições mínimas: 1- é necessário um método para análise multidimensional - 2 é necessário um método de análise multifuncional – 3 é necessário um método de análise histórica – 4 é necessário um método crítico, considerando que tipicamente as relações entre mudança discursiva, social e cultural geralmente não são transparentes para as pessoas envolvidas e, portanto, o pesquisador deve estar preparado para possíveis intervenções; desse ponto de vista, Fairclough (2008, p. 28) sugere que:

É importante evitar uma imagem de mudança discursiva como processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir.

A escolha da técnica da AD justifica-se pelo fato da mesma ressaltar a importância da discursividade, e não reduzi-la a um mero instrumento, além de apoiar-se em conceitos que promovem a apreensão do acontecimento que é elemento de estudo (GOMES *et al.*, 2000).

²³ A sigla AD, doravante utilizada, refere-se à Análise de Discurso, na linha francesa que privilegia os sentidos construídos, assim não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem, Orlandi (2005).

Segundo Orlandi (2005), a AD nos anos 1960, se institui no espaço de demandas instituídas pela relação dentre três domínios, disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Portanto, se a análise do discurso é herdeira das três regiões do conhecimento, não o é de maneira subserviente e trabalha uma noção, a de discurso, apresentando a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser submergida por ele.

Considerando que o discurso tem sua regularidade, e funcionamento, de acordo com os fatores sociais e históricos, a análise do discurso requer procedimentos e técnicas que levem os emissores e receptores ao mesmo sentido; a esse respeito, Orlandi (2005), diz que:

(...) a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a (...). Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem que põe em relação aos sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, (p. 21).

O discurso é campo da heterogeneidade e dispersão e os pronunciamentos nesse círculo são como acontecimentos únicos, produto das muitas e quase infinitas relações possíveis (Orlandi, 2005). Os enunciados não existem ao acaso, mas são subordinados por regras próprias que determinam seu aparecimento naquele momento singular e garantem seu lugar, e não em qualquer outro, no viés discursivo. Entender o espaço em que se realizam esses acontecimentos discursivos não significa isolá-los, mas, ao contrário, deixá-los abertos para estabelecerem sempre novas relações e entendimentos, acolhendo o discurso de acordo com sua veemência. A esse conceito, Foucault (2005, p. 28) nos afirma que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que se aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo da sua instância.

Contudo, a AD se propõe a analisar o que é dito em um discurso e o que não é dito, se propondo a construir escutas que permitam levar em conta os efeitos e

explicar a relação com o saber que não se aprende e não se ensina, mas que produz seus efeitos.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito como uma presença de uma ausência necessária. (Orlandi, 2005, p. 35).

Na nossa investigação, a exposição dos resultados da AD dos docentes da educação de jovens e adultos obtidos por meio da entrevista semi-estruturada está organizada seguindo a ordem das questões levantadas no guião de entrevista utilizado.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 - Apresentação e discussão dos resultados quantitativos

4.1.1- Identificação pessoal, social, econômico e a interação com os conhecimentos dos jovens da EJA

4.1.1.1- Faixa etária e idade

No delineamento da idade dos estudantes que responderam os questionários verificamos que a maior parte dos jovens possui entre 15 a 19 anos representando 62,0% (n = 62) do universo pesquisado, seguida dos de 20 e 24 anos, observando-se a predominância de alunos jovens nas instituições pesquisadas, como podemos observar no (quadro 03).

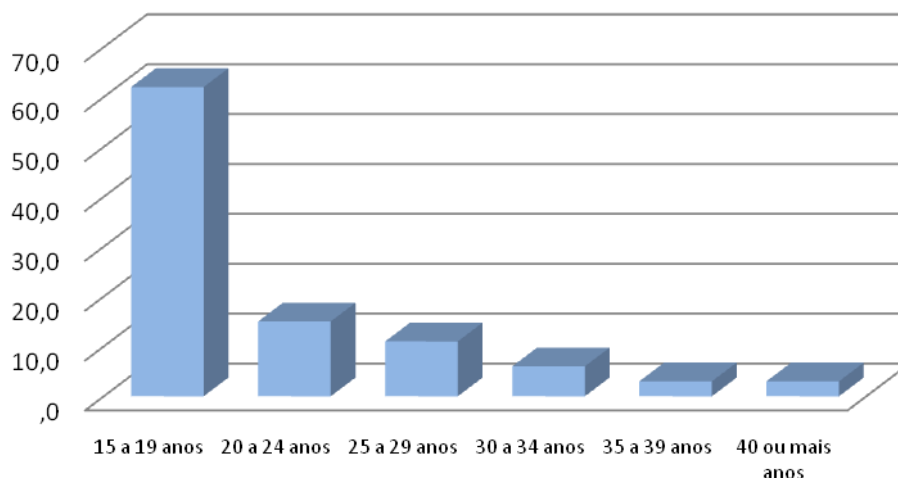
Idade	Quantidade de pessoas	%
15 a 19 anos	62	62,0
20 a 24 anos	15	15,0
25 a 29 anos	11	11,0
30 a 34 anos	06	6,0
35 a 39 anos	03	3,0
40 ou mais anos	03	3,0
Total	100	100,0

Quadro 3 - Distribuição tabular da caracterização dos alunos quanto à idade.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

A faixa etária predominante entre os discentes foi entre quinze e dezenove anos, representando 62,0% (n = 62) da amostra. Apenas 3,0% (n = 3) dos alunos foram enquadrados na faixa etária acima de quarenta anos, conforme Gráfico 01.

1. Idade



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

A diversidade etária que caracteriza este grupo aponta um desafio em busca de propostas educativas voltadas para a EJA. Observando-se a chegada de um número cada vez maior de estudantes jovens, além dos educandos adultos. A preocupação relevante destes jovens é a busca pela aceleração dos estudos, já que traz da sua experiência anterior um baixo aproveitamento na escola regular (RIBEIRO, 2009).

Com idade predominante entre 15 e 19 anos de idade, podemos observar que uma parcela considerável dos estudantes investigados, que frequentam a EJA, possuem idade compatível a uma modalidade de ensino regular.

No entanto, o tema Educação de Jovens e Adultos não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural, onde jovens e adultos não devem ser considerados e possivelmente tratados como crianças; portanto, estes resultados podem subsidiar o processo ensino/aprendizagem, uma vez que ao identificar a faixa etária dos educandos é possível delinear a construção de saberes através de reflexões e ações educativas dirigidas ao grupo, considerando que o mesmo traz uma bagagem de experiências que envolvem conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos.

4.1.1.2- Gênero

Na amostra, a distribuição dos jovens e adultos apresenta um leve predomínio do gênero masculino, representando 49,0% (n = 49) dos respondentes, enquanto

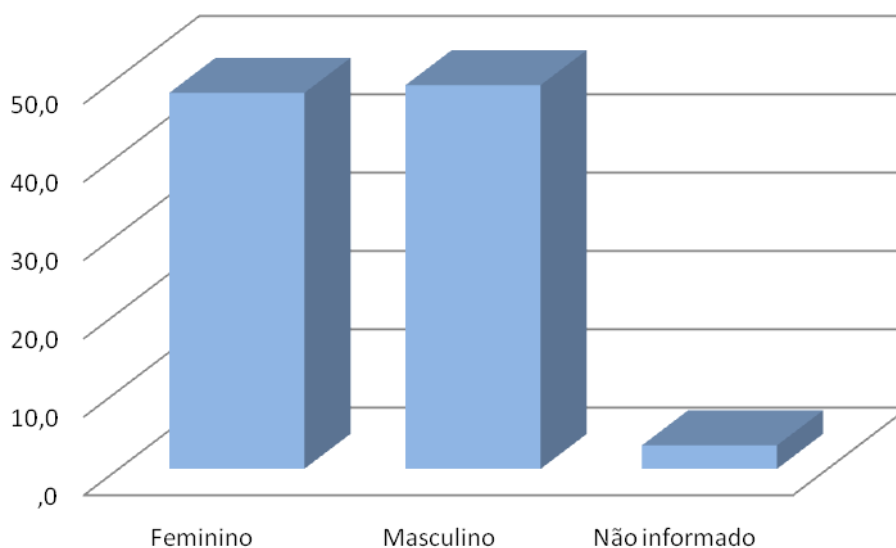
48,0% (n = 48) dos estudantes eram do gênero feminino, e 3,0% (n= 3) não informaram conforme quadro 04 e gráfico 02.

Sexo	Quantidade de pessoas	%
Feminino	48	48,0
Masculino	49	49,0
Não informado	03	3,0
Total	100	100,0

Quadro 4 - Distribuição tabular da caracterização dos alunos quanto ao sexo.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

2. Sexo



Fonte: Questionários aplicados em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

4.1.1.3- Estado civil

Com relação ao estado civil, diante do questionamento “Estado civil?” É possível identificar que os alunos em sua maioria são solteiros, sendo registrado que 79,0% (n = 79), dos discentes são solteiros, 4,0% (n = 04) vivem com uma pessoa, mas não são casados, 9,0% (n = 09) são casados, 3,0% (n = 03) são separados ou

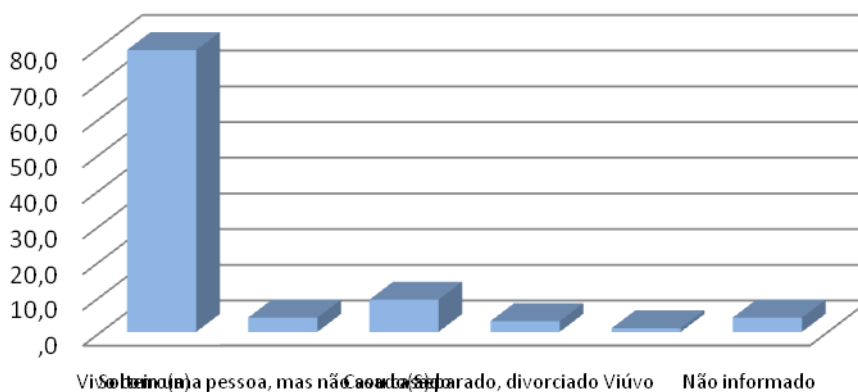
divorciados, 1,0% (n = 01) é viúvo e 4,0% (n = 04) optaram por não informar o estado civil, conforme (quadro 05 e gráfico 03).

Estado Civil	Quantidade de pessoas	%
Solteiro (a)	79	79,0
Vivo com uma pessoa, mas não sou casado	04	4,0
Casado (a)	09	9,0
Separado, divorciado	03	3,0
Viúvo	01	1,0
Não informado	04	4,0
Total	100	100,0

Quadro 5 - Distribuição tabular da caracterização dos alunos quanto ao estado civil

Fonte: Questionário aplicado (2011).

3. Qual o seu estado civil?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

4.1.1.4- Quantidade de pessoas que moram na residência do aluno

O quantitativo de pessoas residentes com os alunos da amostra pesquisada variou consideravelmente sendo que a maior média se apresentou na estimativa entre 3 a 4 moradores com o aluno representando 41,0% (n = 41), a segunda ficou entre 5 e 6 pessoas residentes com o aluno apresentando 37,0% (n = 37), seguidas

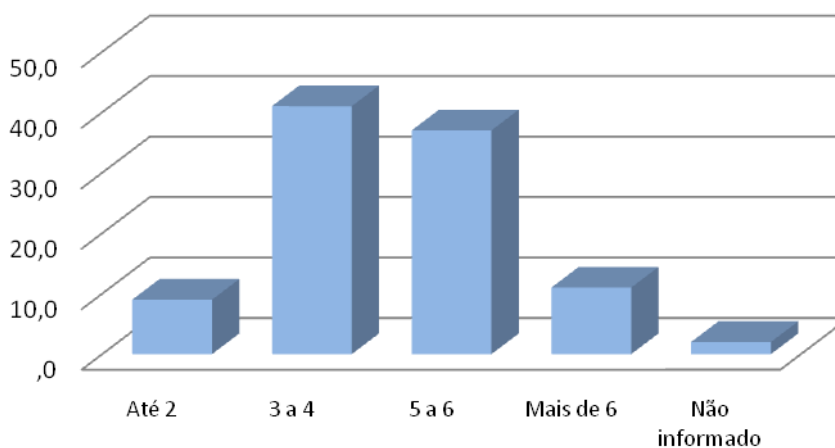
por mais de 6 pessoas residentes com os alunos representando 11,0% (n = 11), até 2 pessoas residentes com os alunos apareceram com 9,0% (n = 09) e 2,0% (n = 02) dos participantes optaram por não informar o quantitativo de pessoas residentes em sua moradia, conforme quadro 06 e gráfico 04.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Até 2	09	9,0
3 a 4	41	41,0
5 a 6	37	37,0
Mais de 6	11	11,0
Não informado	02	2,0
Total	100	100,0

Quadro 6 - Distribuição tabular da caracterização pessoas que residem com o aluno

Fonte: Questionário aplicado (2011).

4. Quantas pessoas moram em sua residência?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

4.1.1.5.1- Nível de escolaridade do pai

Quanto ao nível de escolaridade do pai, 22,0% (n = 22) dos discentes declararam que os pais são analfabetos, 32,0% (n = 32) declararam que os pais têm apenas o ensino fundamental, 17,0% (n = 17) declararam que os pais têm como

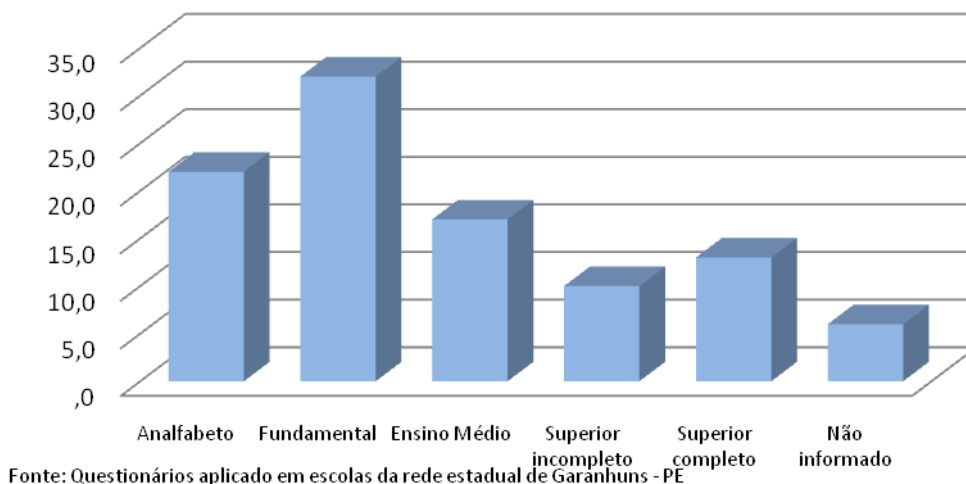
formação o ensino médio, 10,0% (n = 10) declararam que os pais estão cursando algum tipo de faculdade, 13,0% (n= 13) declararam que os pais têm superior completo e apenas 6,0% (n = 06) optaram por não informar a escolarização dos pais. As quantidades expressivas de analfabetismo e ensino fundamental por partes dos pais desses estudantes pode ser um fator atenuante no atraso no término da educação básica desses jovens, tendo os mesmos que recorrer à EJA, como pode ser verificado no quadro 07 e no gráfico 05.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Analfabeto	22	22,0
Fundamental	32	32,0
Ensino Médio	17	17,0
Superior incompleto	10	10,0
Superior completo	13	13,0
Não informado	06	6,0
Total	100	100,0

Quadro 7 - Distribuição tabular da caracterização da escolaridade do pai

Fonte: Questionário aplicado (2011).

5.1 Nível de escolaridade: do seu pai?



4.1.1.5.2- Nível de escolaridade da mãe

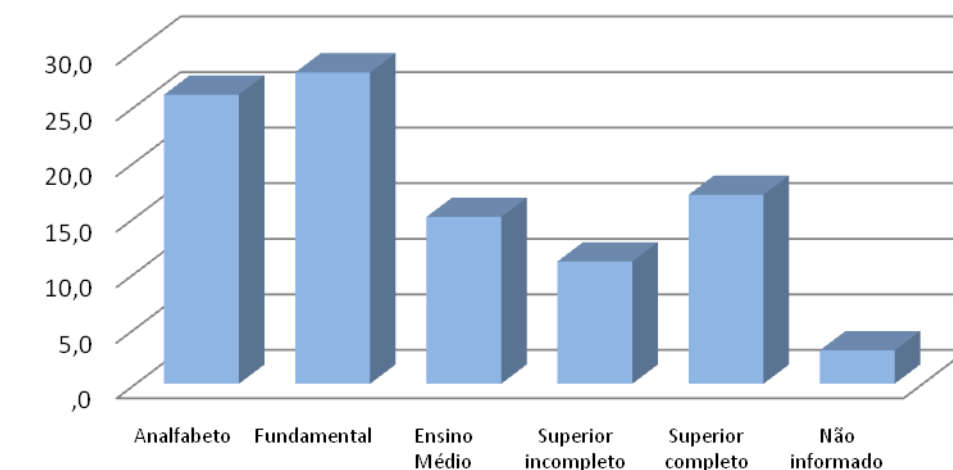
Quanto ao nível de escolaridade da mãe, 26,0% (n = 26) dos discentes declararam que as mães são analfabetas, 28,0% (n = 28) declararam que as mães têm apenas o ensino fundamental, 15,0% (n = 15) declararam que as mães têm como formação o ensino médio, 11,0% (n = 11) declararam que as mães estão cursando algum tipo de faculdade, 17,0% (n= 17) declararam que as mães têm superior completo e apenas 3,0% (n = 03) optaram por não informar a escolarização das mães, como pode ser verificado no quadro 08 e no gráfico 06.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Analfabeto	26	26,0
Fundamental	28	28,0
Ensino Médio	15	15,0
Superior incompleto	11	11,0
Superior completo	17	17,0
Não informado	03	3,0
Total	100	100,0

Quadro 8 - Distribuição tabular da caracterização da escolaridade da mãe

Fonte: Questionário aplicado (2011).

5.2 Nível de escolaridade: de sua mãe?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Os dados apresentados em relação à escolarização das mães corroboram com os apresentados em relação aos dos pais, que, na grande maioria, por algum motivo, deixaram de frequentar a escola negando o incentivo a massa popular e o acesso a cultura primeira de seus filhos, a esse respeito Pinto (2007), diz que:

No que diz respeito às causas, refere sempre o analfabetismo a um vício de formação individual, pelo qual é responsável o próprio analfabeto o sua família, jamais a sociedade como um todo. E quando menciona a sociedade, a entende como um simples meio ambiente, como uma realidade puramente física, sem consequências existenciais, (p. 94).

4.1.1.6- Trabalho com carteira assinada

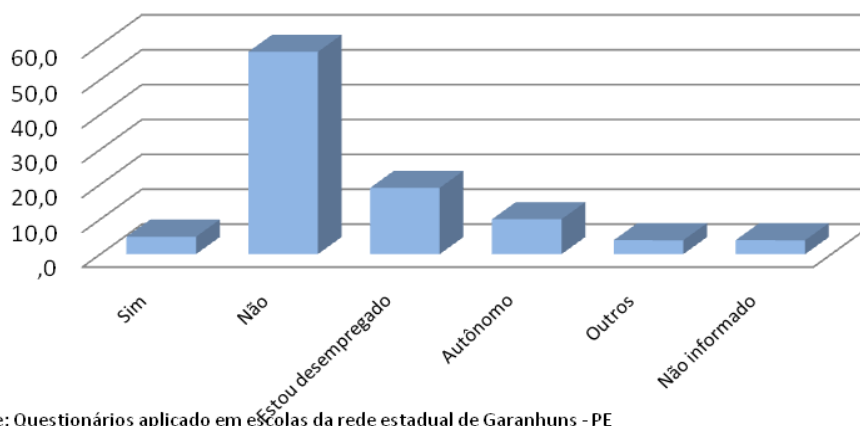
Foi registrado que a grande maioria dos discentes respondentes desta pesquisa trabalha, no entanto sem carteira assinada, representando 58,0% (n = 58) seguido por 19,0% (n = 19) dos discentes que declararam não estarem trabalhando, 10,0% (n = 10) declararam ser autônomos, 5,0% (n = 5) declararam ter carteira assinada, 4,0% (n = 04) responderam outros e 4,0% (n= 04) optaram por não responder, como pode ser observado no quadro 09 e gráfico 07.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Sim	05	5,0
Não	58	58,0
Estou desempregado	19	19,0
Autônomo	10	10,0
Outros	04	4,0
Não informado	04	4,0
Total	100	100,0

Quadro 9 - Distribuição tabular da caracterização do trabalho com carteira assinada.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

6. Você é trabalhador com registro em carteira?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Esses dados permitem perceber a importância do trabalho para esse público, à semelhança do que parece ocorrer em todo território nacional, a grande maioria dos jovens e adultos está no mercado de trabalho Pinto (2007). Confirmando que existencialmente o homem é um membro da sociedade, por isso, na medida em que a mesma vai se desenvolvendo o próprio exerce um papel fundamental na participação ativa das massas.

No entanto, é notório o descaso com a classe, podendo ser observado quando perguntado se é trabalhador com carteira assinada onde 58% pronunciaram que não, apontando o alto índice de pessoas das camadas populares que trabalham e que não têm seu direito assegurado, inserindo-se precocemente no mercado de trabalho. Isso permite concluir que são as necessidades impostas pelo meio, as oportunidades de acesso ao trabalho, os interesses e as motivações que fazem com que esses jovens e adultos voltem para a escola; portanto, é necessário que o educador reconheça que, antes de tudo, o educando adulto é um cidadão atuante da sociedade, e que deve ser respeitado nas suas necessidades e anseios.

O adulto é, por conseguinte um trabalhador trabalhado, Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que nesse sentido trabalha sobre ele. (Pinto, 2007, p. 80).

4.1.1.7 - Documentação do estudante

Na amostra pesquisada, houve predominância de discentes que possuem certidão de nascimento ou casamento, representando 87,0%, (n = 87), dos respondentes, seguidos por 73,0%, (n = 73) que possuem carteira de identidade, 67,0% (n = 67) que possuem CPF, 49,0% (n = 49) que possuem título de eleitor e 54,0% (n= 54) que possuem carteira de trabalho, como pode ser observado no quadro 10 e gráfico 08.

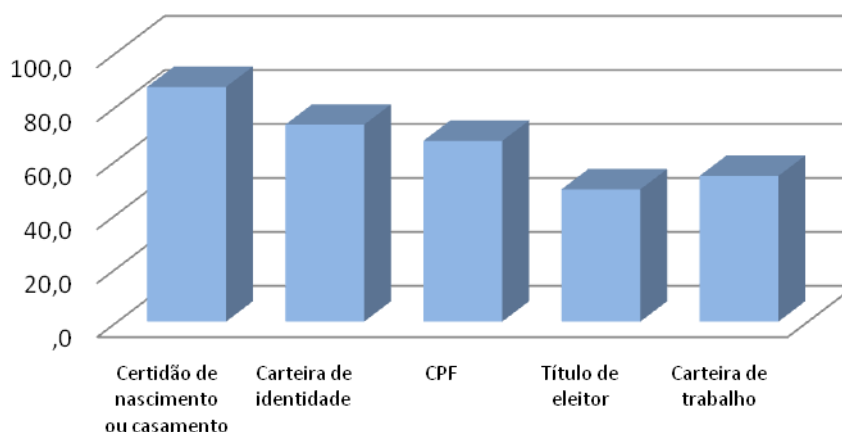
Documentos	Quantidade de pessoas	%
Certidão de nascimento ou casamento	87	87,0
Carteira de identidade	73	73,0
CPF	67	67,0

Título de eleitor	49	49,0
Carteira de trabalho	54	54,0

Quadro 10 - Distribuição tabular da caracterização da documentação do estudante.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

7. Percentual das pessoas que responderam ter os documentos



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Estes resultados remetem ao levantamento de uma questão: Por que será que, apesar do registro civil ser gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso LXXVI, "são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei: a) o registro civil de nascimento" (BRASIL, 1988), na amostra pesquisada apenas 87,%, dos investigados possuem certidão de casamento ou nascimento? Estes dados evidenciam que, apesar da certidão de nascimento ser um direito de todo cidadão, alguns jovens e adultos ainda permanecem sem o documento.

Os dados apresentados apontam que apenas 54,% dos investigados possuem carteira de trabalho, corroboram com os 58,% apontados pelos discentes quando afirmam trabalhar, no entanto, sem carteira assinada, apontando pela desvalorização do mesmo enquanto cidadão, e abrangendo procedimentos relacionados a circunstâncias de disparidade socioeconômica.

4.1.1.8 - Renda mensal da família

Quanto à renda mensal da família, 23,0% (n = 23) recebem até 1 (um) salário mínimo, 33,0% (n = 33) recebem 1 (um) salário mínimo, 21,% (n = 21), recebem 2

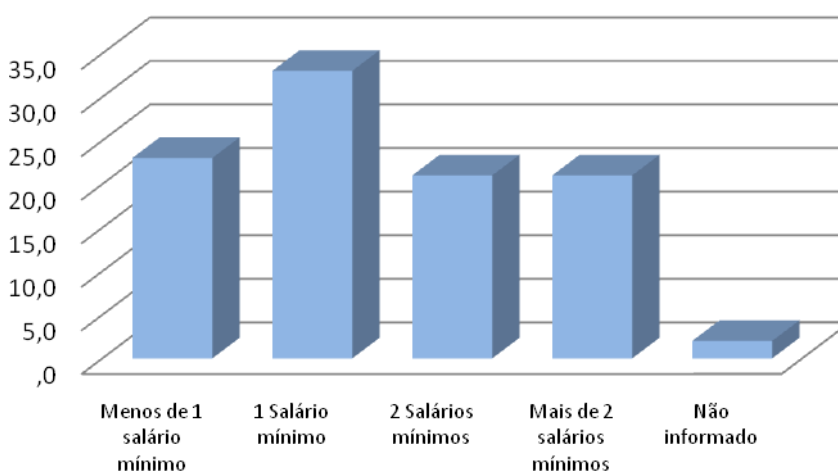
(dois) salários mínimos, 21,% (n = 21), recebem mais de 2 (dois) salários mínimos, e 2,0% (n = 02) optaram por não informar, conforme quadro 11 e gráfico 09.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Menos de 1 salário mínimo	23	23,0
1 Salário mínimo	33	33,0
2 Salários mínimos	21	21,0
Mais de 2 salários mínimos	21	21,0
Não informado	02	2,0
Total	100	100,0

Quadro 11 - Distribuição tabular da caracterização da renda mensal da família.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

8. Qual a renda mensal de sua família?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

A renda é uma referência muito importante para verificar as qualidades de subsistência de uma família. Não obstante famílias mais pobres tendem a organizar e ordenar estratégias mais complexas com intuito de garantir o suprimento de suas necessidades fundamentais, tendo a alimentação básica como seu principal item de despesa orçamentária, em contraste ao art. 6º, da Constituição Federal de (1998), que diz que "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, a maternidade e à infância, a assistência aos desempregados, na forma dessa constituição. (EC nº 26/2000)"

(BRASIL, 2008). Concluindo também que quanto mais baixa a renda das famílias de origem dos discentes, mais precoce é a entrada no mundo do trabalho e menores são os níveis de educação obtidos por moças e rapazes (CORROCHANO [et al], 2008).

4.1.1.9- Meio de transporte utilizado para chegar à escola

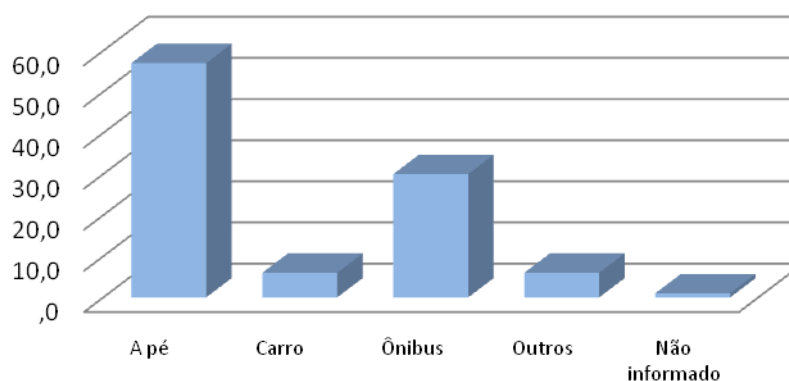
Quando questionados a respeito do meio de transporte utilizado para chegar à escola a grande maioria respondeu que vai a pé perfazendo um total de 57,0% (n = 57), seguido pela opção de ônibus perfazendo um total de 30,0% (n = 30), seguido por carro e outros com 6,0% (n = 06) e apenas 1,0% (n = 01) optou por não informar a forma de condução utilizada para chegar à escola, conforme quadro 12 e gráfico 10.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
A pé	57	57,0
Carro	06	6,0
Ônibus	30	30,0
Outros	06	6,0
Não informado	01	1,0
Total	100	100,0

Quadro 12 - Distribuição tabular da caracterização do meio de transporte utilizado para chegar a escola.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

9. Qual o meio de transporte você utiliza para chegar à escola?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

A quantidade expressiva de 57,0% de discentes que vão a escola a pé é atribuída ao fato das escolas investigadas pertencerem à área urbana, portanto cercada por vários bairros vizinhos, onde a comunidade se faz presente no ambiente escolar.

4.1.1.10- Parou de estudar alguma vez

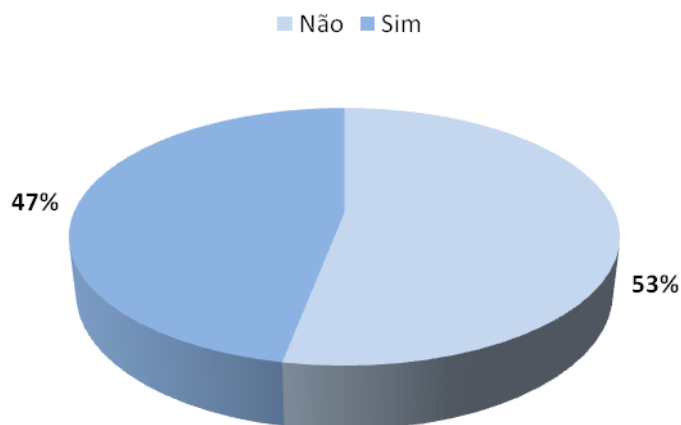
Os discentes do universo pesquisado apresentam um leve predomínio dos que não pararam de estudar representando 53,0% (n = 53), sobre os que pararam por um ou outro motivo representando 47,0% (n = 47) conforme quadro 13 e gráfico 11.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Não	53	53,0
Sim	47	47,0
Total	100	100,0

Quadro 13 - Distribuição tabular da caracterização parou de estudar alguma vez.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

10. Você parou de estudar alguma vez?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

4.1.1.11- Motivo porque parou de estudar

Nessa questão apenas participaram 47,0% (n = 47) dos pesquisados o que corresponde aos discentes que pararam de estudar.

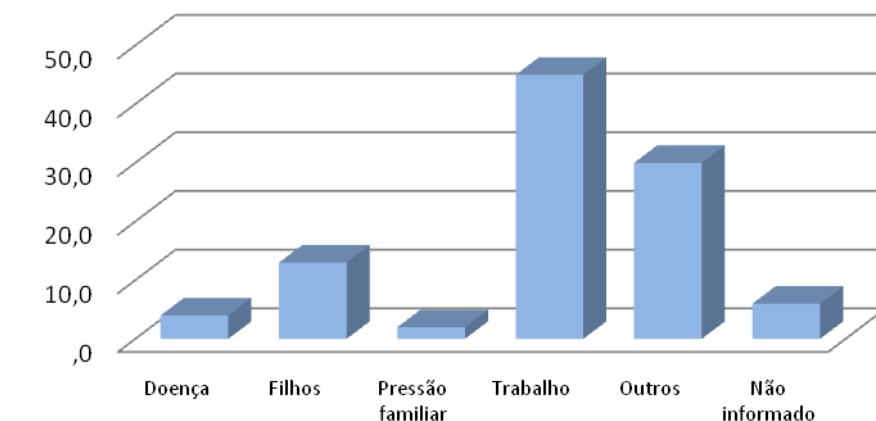
Na pergunta “você já parou de estudar alguma vez”, conforme observado no gráfico anterior 53,0% (n = 53) responderam que não e 47,0% (n = 47) responderam que sim. Ao indagar aos discentes que responderam - sim – “por que pararam de estudar?” Várias foram as respostas, dentre elas 45,% (n = 21) responderam porque tiveram que trabalhar 13,0% (n = 6) por conta de filhos 4,0% (n = 2) por motivos de doença 2,0% (n = 1) por pressão familiar, 30,0% (n = 14) declarou por outros motivos e 6,0% (n = 3) optaram por não informar, conforme quadro 14 e gráfico 12

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Doença	02	4,0
Filhos	06	13,0
Pressão familiar	01	2,0
Trabalho	21	45,0
Outros	14	30,0
Não informado	03	6,0
Total	47	100,0

Quadro 14 - Distribuição tabular da caracterização motivo porque parou de estudar alguma vez.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

11. Em caso positivo responda porquê parou de estudar?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

De acordo com Haddad (1994), o presente resultado aponta a necessidade de repensar a escola para o público da EJA, que possa, antes de tudo, compreender a origem dos sujeitos envolvidos reconhecendo o papel ativo no desenvolvimento sócio cultural. Considerando os diferentes aspectos e especificidades de cada: homem, mulher, negro, branco, jovem, adulto, trabalhador, enfim, sujeitos sociais e históricos que por motivos diferenciados são afetados por fatores socioeconômicos, espaciais, étnicos e de gênero entre outros, e que são obrigados a abandonar os estudos, contribuindo para a produção de desníveis, e para a formação de trajetórias escolares diferenciadas e automaticamente pela diversidade de motivos dos que procuram na EJA a oportunidade de continuidade, segundo Di Pierro et all (2001) a EJA é como uma:

[...] oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (p. 65).

4.1.1.12- Motivo porque voltou a estudar

Nessa questão apenas participaram 47,0% (n = 47) dos pesquisados o que corresponde aos discentes que pararam de estudar.

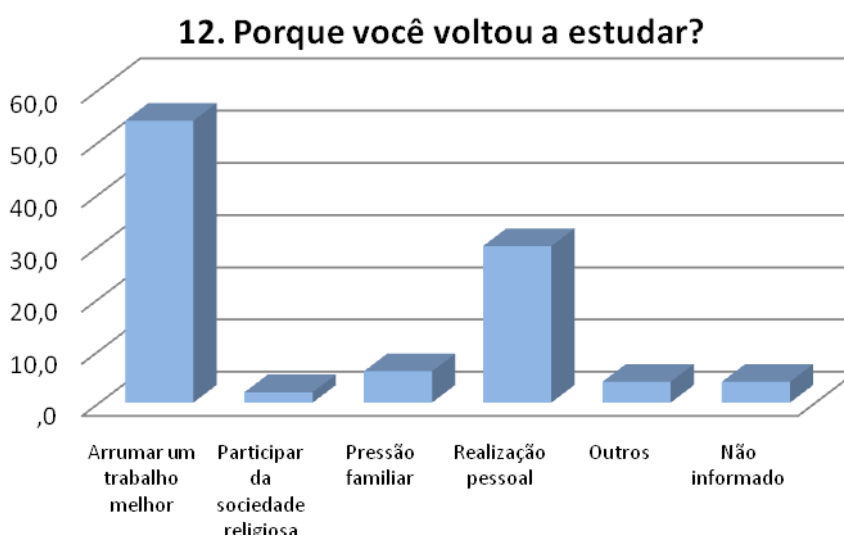
Ao indagar aos 47,0% dos discentes que afirmaram ter parado de estudar alguma vez, conforme resultado observado no gráfico 11, qual a principal causa que eles atribuíram ao fato de retornar a estudar?" Várias foram as respostas, aparecendo com predominância de 54,0% (n = 25) os que declaram almejar um trabalho melhor, seguido por 30,0% (n = 14) que declaram a realização pessoal, 6,0% (n = 3) responderam por pressão familiar, 4,0% (n = 2) declararam por outros motivos, 2,0% (n = 1) para participar da sociedade religiosa e 4,0% (n = 2) optaram por não informar conforme quadro 15 e gráfico 13.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Arrumar um trabalho melhor	25	54,0

Participar da sociedade religiosa	01	2,0
Pressão familiar	3	6,0
Realização pessoal	14	30,0
Outros	02	4,0
Não informado	02	4,0
Total	47	100,0

Quadro 15 - Distribuição tabular da caracterização motivo porque voltou a estudar.

Fonte: Questionário aplicado (2011).



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

As especificidades socioculturais observadas no grupo investigado proporcionam traçar um perfil peculiar de seus educandos, que são advindos em geral, de uma classe economicamente desfavorecida de trabalhadores e assalariados do mercado formal e do informal que lutam pela sobrevivência e em busca de oportunidades, além da necessidade de qualificação constituindo assim alguns dos motivos do aumento, pela procura dessa modalidade de ensino.

A educação para este público jovem e adulto deve ser formadora e reflexiva, oportunizando aqueles que lutam pela realização e reconhecimento pessoal, aspectos motivacionais, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações da sociedade (DI PIERRO, 2000). Permitindo a esse educando viver com dignidade, tendo garantida sua condição de cidadão, portanto cabe a escola apresentar concepções de mundo, de educação, de cultura, de gente e de escola.

4.1.1.13- Opção pela EJA

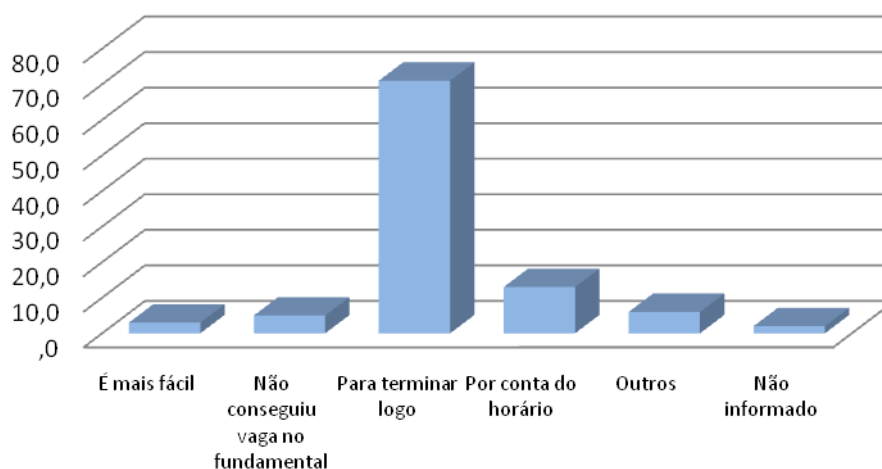
Quando questionados a respeito do motivo pelo qual optou por estudar na EJA a grande maioria respondeu que é para terminar logo os estudos perfazendo um total de 71,0% (n =71), seguido pela opção do horário perfazendo um total de 13,0% (n = 13), seguido por outros com 6,0% (n - 06), por não conseguir vaga no fundamental ficou com 5,0% (n = 05) é mais fácil ficou com 3,0% (n = 03) e apenas 1,0% (n = 01) optou por não informar o porquê optou pela EJA, conforme tabela quadro 16 e gráfico 14.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
É mais fácil	03	3,0
Não conseguiu vaga no fundamental	05	5,0
Para terminar logo	71	71,0
Por conta do horário	13	13,0
Outros	06	6,0
Não informado	02	2,0
Total	100	100,0

Quadro 16 - Distribuição tabular da caracterização motivo da opção pela EJA.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

13. Por que optou pela EJA?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Observa-se diante desses dados que os discentes, apesar de apresentar pouca idade conforme resultado apresentado no gráfico 2, também sentem a

necessidade de recuperar o atraso escolar, tendo na EJA a possibilidade de reaver esse tempo, e ao mesmo tempo que desejam entrar precocemente no mercado de trabalho. A preocupação relevante destes jovens é a busca pela aceleração dos estudos, já que traz da sua experiência um baixo aproveitamento na escola regular (RIBEIRO, 2009) .

4.1.1.14- Expectativa em relação e EJA

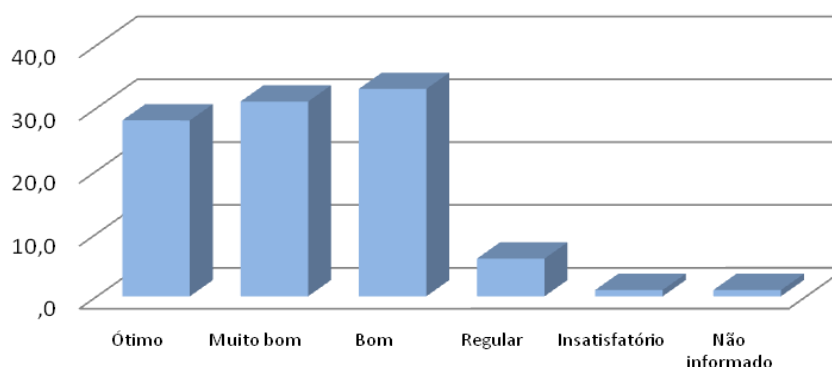
Na amostra pesquisada quando questionados em relação ao que esperam da EJA e o que a mesma tem sido, a maioria atribuiu o conceito “bom” perfazendo um total de 33,0% (n = 33) seguido pelo conceito “muito bom” perfazendo um total de 31,0% (n = 31), seguido pelo conceito “ótimo” perfazendo um total de 28,0% (n = 28), o conceito “regular” ficou com 6,0% (n = 06), “insatisfatório” apareceu com 1,0% (n = 01), e apenas 1,0% (n = 01) optou por não informar, conforme quadro 17 e gráfico 15.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Ótimo	28	28,0
Muito bom	31	31,0
Bom	33	33,0
Regular	06	6,0
Insatisfatório	01	1,0
Não informado	01	1,0
Total	100	100,0

Quadro 17 - Distribuição tabular da caracterização Expectativa em relação à EJA.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

14. Em relação ao que você esperava do EJA, ele tem sido para você:



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

4.1.1.15- O que mais gosta na EJA

Com relação ao que o discente mais gosta na educação de jovens e adulto da amostra pesquisada foi verificado que 33,0% (n = 33) gostam do conhecimento que estão adquirindo, 24,0% (n = 24) gostam das atividades desenvolvidas pela escola, 18,0% (n = 18) gostam de encontrar com os amigos, 14,0% (n = 14) gostam dos professores, 6,0% (n = 06) alegaram outros motivos e 5,0% (n = 05) optaram por não informar, conforme quadro 18 e gráfico 16.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Das atividades desenvolvidas pela escola	24	24,0
De encontrar amigos	18	18,0
Do conhecimento que está adquirindo	33	33,0
Dos professores	14	14,0
Outro motivo	06	6,0
Não informado	05	5,0
Total	100	100,0

Quadro 18 - Distribuição tabular da caracterização

O que mais gosta na EJA.

Fonte: Questionário aplicado (2011).



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Estes dados demonstram a caracterização do público analisado seus anseios e expectativas, considerando também que o espaço educativo não é abstrato, e deve se pautar por atividades diferenciadas, uma vez que esse critério se

apresentou como relevante na escolha dos discentes aparecendo com 24,0%, e ao mesmo tempo em que respeitem os sujeitos que viabilizam a sua existência, como professores, diretores, alunos, etc., bem como as relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento que na amostra investigada apresentou-se como fator principal aparecendo com 33,0% das opções dos investigados.

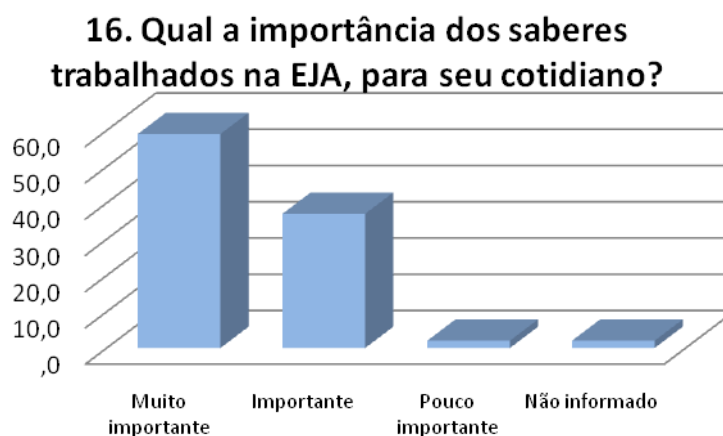
4.1.1.16- Os saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano do aluno

Na amostra pesquisada quando questionados da importância que atribuem aos saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano, a grande maioria atribuiu o grau muito importante” perfazendo um total de 59,0% (n = 59), seguido pelo grau “importante” perfazendo um total de 37,0% (n = 37), o grau “pouco importante” ficou com 2,0% (n = 02), e apenas 2,0% (n = 02) optou por não informar, conforme quadro 19 e gráfico 17.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Muito importante	59	59,0
Importante	37	37,0
Pouco importante	02	2,0
Não informado	02	2,0
Total	100	100,0

Quadro 19 - Distribuição tabular da caracterização “Os saberes mobilizados no ensino da EJA e sua relevância no cotidiano do aluno”.

Fonte: Questionário aplicado 2001.



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Diante do resultado obtido onde a grande maioria 59,0% atribuiu o grau de “muito importante” aos saberes mobilizados na prática da EJA para seu cotidiano, segundo Freire (2003), é necessário que o educador tenha uma visão abrangente do processo de ensino e aprendizagem do público analisado se colocando para além de avaliações e ensino de conteúdos, colocando-se diante da interação educador e educando num processo de aprendizado recíproco e contínuo, através de uma metodologia que seja capaz de oportunizar ao educando o atendimento às dimensões do desenvolvimento, pessoal, cultural, social e econômico, bem como uma visão crítica do mundo. Essa interação construtiva é referenciada por Freire quando assegura que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 2003, p.71).

Essa afirmação vem confirmar que os jovens e adultos chegam à escola trazendo suas experiências, conceitos e saberes que devem ser reconhecidos, problematizados e sistematizados oportunizando qualidade no ensino; portanto, cabe ao professor conhecer as formas de pensamento dos estudantes relacionando os saberes dos mesmos com os saberes escolares que pretende ensinar.

4.1.1.17- Utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA

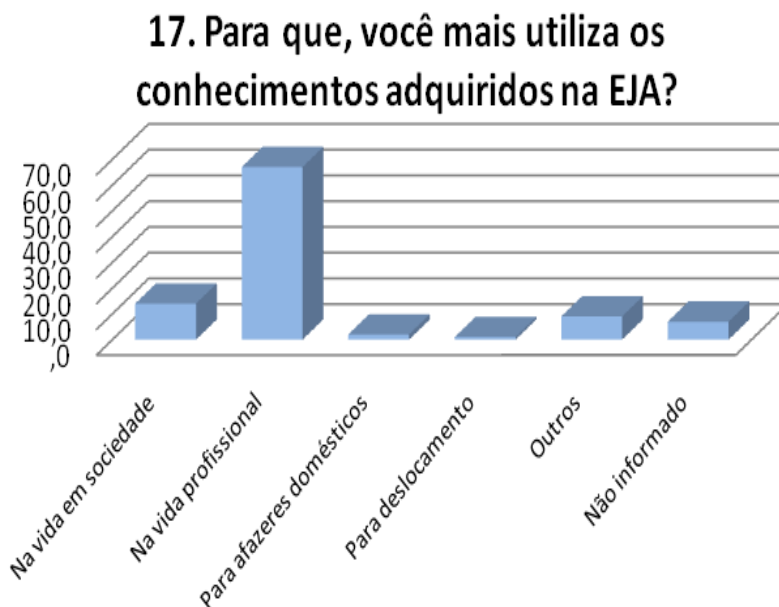
Foi registrado que a grande maioria dos discentes respondentes desta pesquisa utiliza os conhecimentos adquiridos na EJA na vida profissional com 67,0% (n = 67) 14,0% (n = 14) na vida em sociedade, 2,0% (n = 02) nos afazeres domésticos, 1,0 % (n = 01) para deslocamento, 9,0% (n = 09) para outras atividades e 7,0% (n = 07) optaram por não informar, conforme quadro 20 e gráfico 18.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Na vida em sociedade	14	14,0
Na vida profissional	67	67,0
Para afazeres domésticos	02	2,0

Para deslocamento	01	1,0
Outros	09	9,0
Não informado	07	7,0
Total	100	100,0

Quadro 20 - Distribuição tabular da caracterização Utilização dos conhecimentos adquiridos na EJA.

Fonte: Questionário aplicado (2011).



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Considerando que o mundo do trabalho, ainda se encontra em andamento e intenso processo de deficiência e transformação, os mercados de trabalho tornaram-se cada vez mais heterogêneos e fragmentados, proporcionando além de implicação econômica, implicação de ordem moral apresentando-se para muitos como condição que distingue o “cidadão” do “marginal”. Segundo Bail (2002, p. 32), os alunos da EJA:

Buscam na escola muito mais que o saber historicamente construído. Os adultos quando voltam a estudar, vêem na escola um espaço de encontro, de redefinição do projeto de vida, de contexto. Sendo assim, os conteúdos a serem vistos nesse tipo de escola não podem ter o mesmo sentido dos que existem para a escola das pessoas que possuem boas condições econômicas que lhes permitem estudar sem trabalhar.

Considerando as transformações que abrangem a esfera do trabalho e da escola, é cada vez mais necessário um olhar aprofundado para os percursos dos

jovens e adultos que procuram na escola a qualificação necessária para obtenção de reconhecimento profissional e possivelmente melhor qualidade de vida.

4.1.1.18- Disciplina que mais gosta

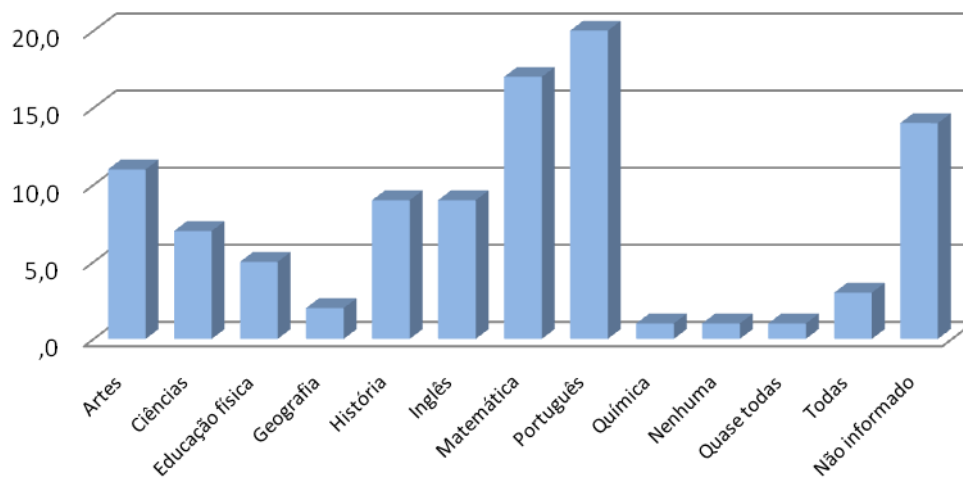
Com relação à disciplina que mais gostam houve uma leve predominância da disciplina de português aparecendo com 20,0% (n = 20), seguida por matemática que apareceu com 17,0% (n = 17), artes apareceu com 11,0% (n = 11), história e inglês com 9,0% (n = 09), ciências com 7,0% (n = 07), educação física com 5,0% (n = 05) geografia com 2,0% (n = 02), mesmo sem contemplar na grade curricular da EJA III FASE, a disciplina de Química apareceu com 1,0% (n = 01) da mesma forma que nenhuma e quase todas também apareceram com 1,0% (n = 01), todas as disciplinas apareceram com 3,0% (n = 03) e não informado com 14,0% (n = 14) conforme quadro 21 e gráfico 19.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Artes	11	11,0
Ciências	07	7,0
Educação física	05	5,0
Geografia	02	2,0
História	09	9,0
Inglês	09	9,0
Matemática	17	17,0
Português	20	20,0
Química	01	1,0
Nenhuma	01	1,0
Quase todas	01	1,0
Todas	03	3,0
Não informado	14	14,0
Total	100	100,0

Quadro 21 - Distribuição tabular da caracterização
Disciplina que mais gosta.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

18. Qual disciplina você gosta mais?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Sabemos que os conhecimentos de língua portuguesa e de matemática são essenciais para o bom desempenho das atividades cotidianas, onde o aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Não basta tão somente conhecer a realidade, é preciso também que o educando ponha em prática seus conhecimentos, conforme evidencia o resultado obtido pelas respostas dos discentes investigados, onde apresentam em maior percentual as duas disciplinas citadas, contudo, convém que lhes sejam oferecidas, pela escola, atividades que visem à descoberta e a experimentação estética, artística, desportiva, cultural e social.

4.1.1.19- Disciplina que menos gosta

Com relação à disciplina que menos gostam apareceu com predominância a disciplina de matemática com 48,0% (n = 48), português apareceu com 11,0% (n = 11) inglês com 7,0% (n = 07), física mesmo sem ser contemplada na grade curricular apareceu com 5,0% (n= 05), geografia e educação física apareceram com 3,0% (n = 03), artes, ciências, história e nenhuma apareceram com 2,0% (n = 02), mesmo sem contemplar na grade curricular da EJA III FASE, Química e todas apareceram com 1,0% (n = 01), e não informado com 13,0% (n = 13) conforme quadro 22 e gráfico 20.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Artes	02	2,0
Ciências	02	2,0
Educação física	03	3,0
Física	05	5,0
Geografia	03	3,0
História	02	2,0
Inglês	07	7,0
Matemática	48	48,0
Português	11	11,0
Química	01	1,0
Nenhuma	02	2,0
Todas	01	1,0
Não informado	13	13,0
Total	100	100,0

Quadro 22 - Distribuição tabular da caracterização
Disciplina que menos gosta na EJA.
Fonte: Questionário aplicado (2011).



Fonte: Questionários aplicados em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Ao observarmos os resultados obtidos pudemos perceber como o trabalho do professor de matemática nessa modalidade de ensino está permeado de desafios. Isto porque precisam ensinar matemática para um grupo de pessoas que acham a matemática difícil e, conseqüentemente, não gostam da mesma em função de suas necessidades concretas, o que os faz valorizarem apenas situações práticas do uso cotidiano, (CORÔA, 2006). Isto se dá porque na maioria das vezes o ensino é

desconectado da realidade dos alunos dificultando a compreensão dos conteúdos, e induzindo estes a obterem “notas baixas” e, posteriormente, reprovações que repetem a história de exclusão que já viveram.

Geralmente, isso ocorre porque os professores de matemática procuram se espelhar numa metodologia seca, pronta e acabada transmitida por seus professores de ensino fundamental, médio e até superior para ministrar suas aulas como é destacado na pesquisa realizada por (CURY 2001, p. 14).

Os professores de matemática, expostos à visão absolutista dessa ciência durante sua formação e herdeiros do autoritarismo com que alguns mestres se colocavam em relação à mesma – não aceitando interpretações diferentes das suas e reforçando a submissão do aluno às regras impostas tendem a repetir essa postura e moldam a imagem do professor rígido e da ciência “dura”.

Partindo dessa realidade se faz necessário que o professor de matemática tenha um preparo cuidadoso, tanto no domínio dos conteúdos matemáticos, quanto nos aspectos didáticos relacionados aos conteúdos, pois é necessário que se apresente a matemática de um modo que os alunos possam utilizá-la em situações concretas da vida cotidiana. Alves (2004, p. 123) afirma que:

Para os alunos da EJA que tiveram experiências negativas com a abstração matemática em sua história escolar, é muito importante que vejam a necessidade de saber matemática para que compreendam melhor o mundo, como forma de integração social e econômica, para que sejam leitores mais cuidadosos das diversas situações que se colocam e nas quais uma leitura matemática ajudaria. Ao professor de matemática da EJA, compete fazer ligações entre a riqueza contextual que os alunos possuem e os conteúdos da matemática escolar.

4.1.1.20- Disciplinas que apresentam os saberes utilizados pelos discentes no dia a dia

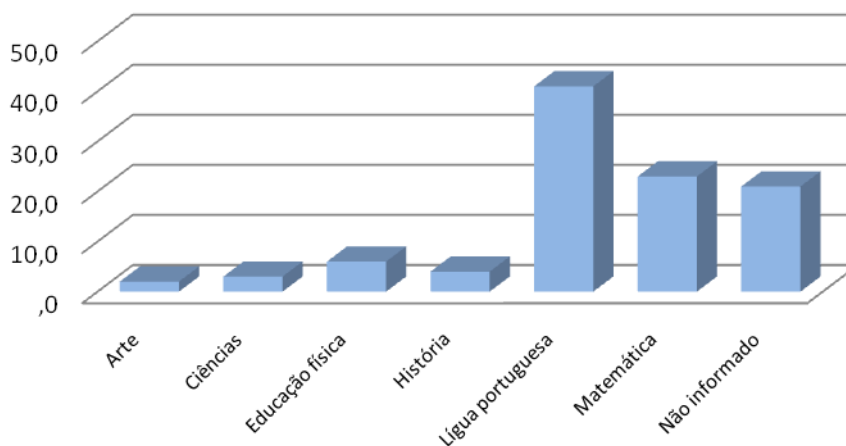
Quando indagados com relação à disciplina que apresentam os saberes mais utilizados no dia a dia apareceu com predominância à disciplina de língua portuguesa com 41,0% (n = 41), matemática apareceu com 23,0% (n = 23), educação física com 6,0% (n = 06), história com 4,0% (n = 04), ciências com 3,0% (n = 03), artes com 2,0% (n = 02) e não informado com 21,0% (n = 21) conforme quadro 23 e gráfico 21.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Arte	02	2,0
Ciências	03	3,0
Educação física	06	6,0
História	04	4,0
Língua portuguesa	41	41,0
Matemática	23	23,0
Não informado	21	21,0
Total	100	100,0

Quadro 23 - Distribuição tabular da caracterização disciplinas que apresentam os saberes utilizados pelos discentes no dia a dia.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

20. Qual disciplina apresenta os saberes que você mais utiliza em seu dia a dia?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Os dados apresentados reforçam a ideia da escola como uma das principais agências de letramento e o professor um de seus agentes, portanto tendo como função ensinar e/ou alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita de modo a que o aluno se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado, sendo exigido do educador conhecimentos que extrapolam o tradicional trabalho docente, buscando conhecimentos sobre as dimensões sócio-político-culturais do público trabalhado, bem como conhecimento para atuar pedagogicamente, habilitando o indivíduo a aproveitar os conhecimentos adquiridos na EJA nos afazeres do cotidiano (FERREIRA, 2007).

4.1.1.21- Conhecimentos adquiridos pelo discente e aceitação do docente

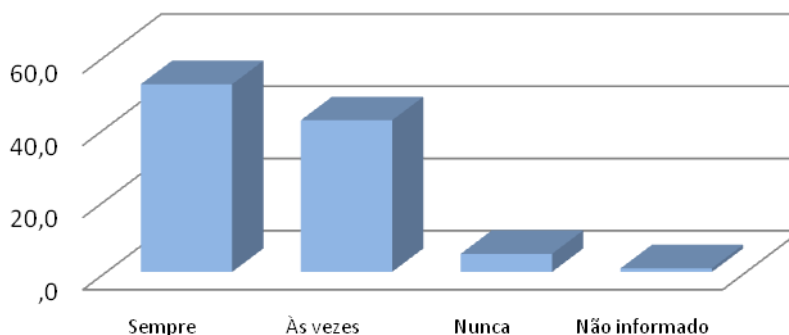
No questionamento sobre a aceitação e o aproveitamento, pelos docentes, dos conhecimentos que os discentes trazem consigo, 52,0% (n = 52) afirmaram que os educadores sempre aproveitam 42,0% (n = 42) afirmaram que às vezes e apenas 5,0% (n = 05) disseram que nunca, ficando 1,0% (n = 01) sem informar, conforme quadro 24 e gráfico 22.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Sempre	52	52,0
Às vezes	42	42,0
Nunca	05	5,0
Não informado	01	1,0
Total	100	100,0

Quadro 24 -- - Distribuição tabular da caracterização conhecimentos adquiridos pelo discente e aceitação pelo docente.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

21. Os professores consideram e respeitam os saberes adquiridos pelos alunos em seu dia a dia?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Diante do resultado exposto foi possível observamos a concordância entre a fala dos discentes que apresentam unanimidade na alternativa sempre com 52,0% e os trechos dos discursos descritos pelos docentes, justificando pela forte influência do princípio de que todo o ser humano é capaz de aprender bem como de ensinar, assim sendo cabe ao educador de EJA valorizar e aproveitar os conhecimentos prévios do aluno, ouvindo as experiências adquiridas no cotidiano, favorecendo a sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas

colocações, e desenvolvendo conhecimentos que partam da vida desses sujeitos evidenciando interesse por eles como cidadãos e não simplesmente como objetos de aprendizagem. A esse conceito Nóvoa (2002, p. 23) assegura que: “O aprender contínuo é essencial, e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

4.1.1.22- Material didático utilizado pelo professor

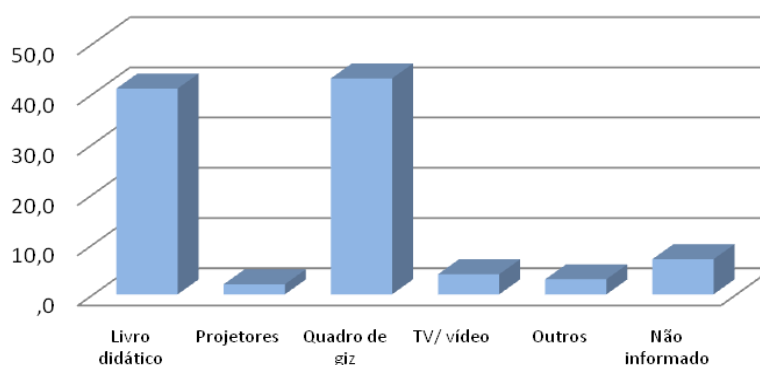
Com relação ao material didático utilizado pelo docente em sala de aula houve uma predominância entre quadro de giz aparecendo com 43,0% (n = 43), e livro didático aparecendo 41,0% (n = 41), os demais se apresentaram em pequenas escalas, onde TV/ vídeo apareceu com 4,0% (n = 04), projetores com 2,0% (n = 02), outros materiais com 3,0% (n = 03), e 7,0% (n = 07), optaram por não informar conforme quadro 25 e gráfico 23.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Livro didático	41	41,0
Projetores	02	2,0
Quadro de giz	43	43,0
TV/ vídeo	04	4,0
Outros	03	3,0
Não informado	07	7,0
Total	100	100,0

Quadro 25 - Distribuição tabular da caracterização Material didático utilizado pelo professor.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

22. Qual material didático os professores mais utilizam para ensinar?



Fonte: Questionários aplicados em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Diante do resultado obtido pelas respostas dos discentes que apresentam com predominância de 43,0% para o uso do quadro de giz e 41,0% para o uso do livro didático, observamos que apesar da necessidade de inovação alguns docentes ainda se encontram naquela metodologia arraigada apresentando uma prática rotineira do quadro de giz e o livro didático desrespeitando as características específicas que os alunos adultos possuem (RIBEIRO 2009). Dessa forma, ao ensinar adultos, os professores precisam tomar consciência de que não estão ensinando crianças, e que os métodos de ensino utilizados devem ser diferenciados. Segundo Oliveira (2001, p. 18) o aluno adulto da EJA:

É geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Partindo desse pressuposto o saber trabalhado na educação de jovens e adultos deve ser baseado na experiência de vida dos educandos com aulas dinâmicas e envolventes através da utilização de diferentes recursos didáticos.

4.1.1.23- Além do livro didático, quantitativo de livros existentes na residência do aluno

Quando questionados em relação ao quantitativo de livros paradidáticos existentes em sua residência foi unânime o quantitativo de 1 a 10 aparecendo com 48,0% (n = 48) seguida do quantitativo de 10 a 20 aparecendo com 38,0% (n = 38), em menor escala apareceu nenhum com 13,0% (n = 13) e 1,0% (n = 01) optou por não informar, conforme quadro 26 e gráfico 24.

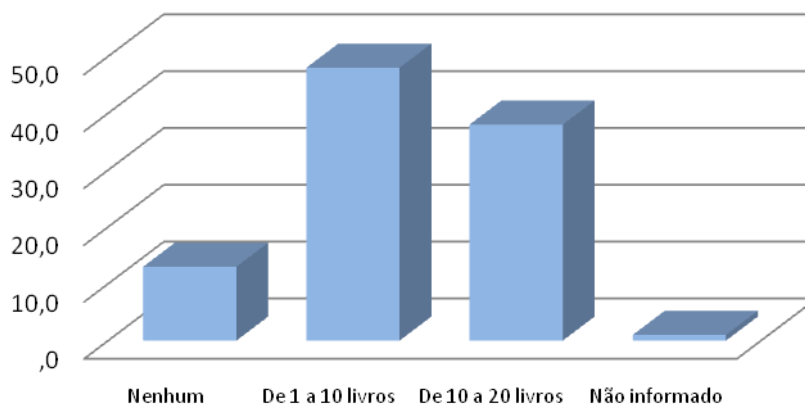
Resposta	Quantidade de pessoas	%
Nenhum	13	13,0
De 1 a 10 livros	48	48,0
De 10 a 20 livros	38	38,0
Não informado	01	1,0

Total	100	100,0
--------------	-----	-------

Quadro 26 - Distribuição tabular da caracterização além do livro didático quantitativo de livros existente na casa do aluno.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

23. Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Esses resultados apontam para um número significativo de discentes que tem acesso a diferentes portadores textuais tendo possibilidade da prática de leitura não somente na escola como também nas diferentes circunstâncias do cotidiano.

4.1.1.24- Além do livro didático, outros livros existentes na residência do aluno

Ao indagar em relação aos tipos de livros paradidáticos existentes em sua residência várias foram às alternativas aparecendo em primeiro lugar revistas com 21,0% (n = 21) seguida por livros de histórias aparecendo com 18,0% (n = 18), religiosos apareceu com 12,0%, (n = 12) de receitas com 4,0% (n = 04), outros com 12,0% (n = 12) nenhum com 7,0% (n = 07) e 26,0% (n = 26) optou por não informar, conforme quadro 27 e gráfico 25.

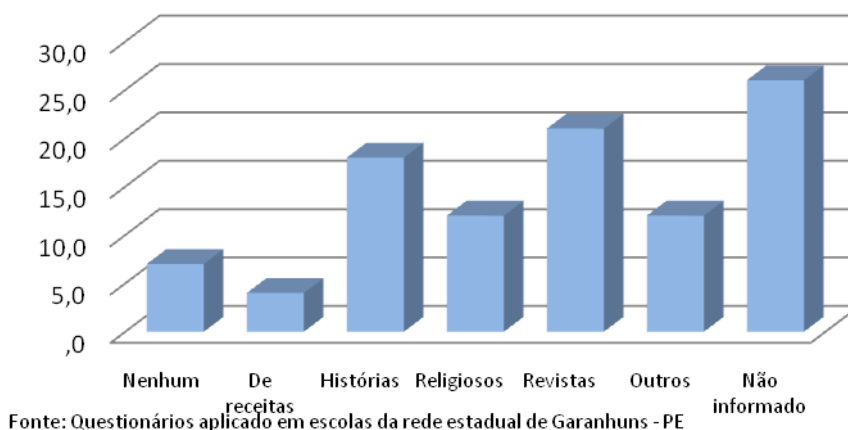
Resposta	Quantidade de pessoas	%
Nenhum	07	7,0
De receitas	04	4,0
Histórias	18	18,0
Religiosos	12	12,0
Revistas	21	21,0
Outros	12	12,0

Não informado	26	26,0
Total	100	100,0

Quadro 27 - Distribuição tabular da caracterização além do livro didático, outros livros existentes na casa do aluno.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

24. Além dos livros escolares, que outro tipo de livros há em sua casa?



Fazendo um paralelo entre o apresentado no gráfico 24 onde 13,0% do universo investigado afirmaram não ter nenhum outro livro além do didático em sua residência, e o resultado obtido na alternativa nenhum do gráfico 24 com 7,0%, podemos observar na fala dos mesmos que por não ter nenhum livro em casa optaram por assinalar a alternativa não informado no gráfico 25.

Em seu dia a dia o indivíduo se pauta de diferentes atividades que necessitam do uso da leitura, deixando de lado o paradigma que apresenta apenas a escola como local apropriado para a mesma, passando a reconhecer a diversidade, quer seja social, cultural, étnica, de gênero e religiosa que se apresenta em seu cotidiano (FERREIRA, 2007).

Portanto a escola e seus profissionais necessitam refletir sobre quem é o jovem e adulto por ela atendida, quais são os seus anseios, como se constitui enquanto cidadão na realidade específica onde vive, sendo fundamental repensar ações direcionadas para esse público que estimulem para que todos cheguem ao mesmo objetivo (DURANTE, 1998).

4.1.1.25- O ensino da EJA, e o ensino regular, comparações feita no dia a dia

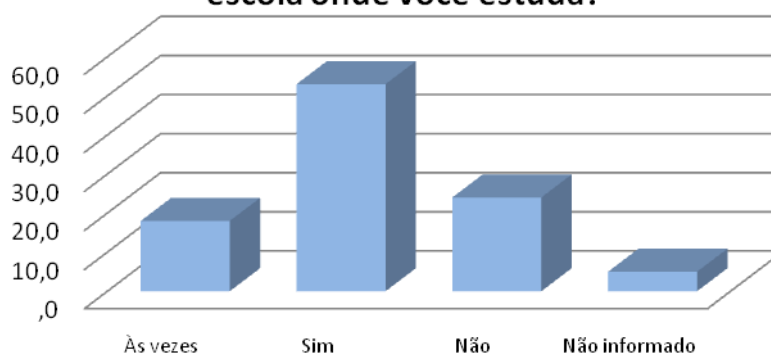
No universo pesquisado quando questionados se o ensino da EJA é igual ao ensino regular onde o mesmo estuda, a maioria atribuiu o conceito sim perfazendo

um total de 53,0% (n =53), seguido pelo conceito não perfazendo um total de 24,0% (n = 24), o conceito às vezes ficou com 18,0% (n = 18) e apenas 5,0% (n = 05) optou por não informar, conforme quadro 28 e gráfico 26.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Às vezes	18	18,0
Sim	53	53,0
Não	24	24,0
Não informado	05	5,0
Total	100	100,0

Quadro 28 - Distribuição tabular da caracterização o ensino na EJA, e o ensino regular comparações feitas no dia a dia.
Fonte: Questionário aplicado (2011).

25. Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é igual ao ensino regular da escola onde você estuda?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Segundo Schnetzler (2003), esses resultados evidenciam que cada vez mais se torna importante organizar o currículo do ensino de EJA, passando a atender às necessidades básicas de aprendizagem dos seus estudantes, pois o mesmo não leva em consideração o contexto do aluno trabalhador, bem como do cidadão que precisa ter participação ativa na transformação da sociedade.

Como, então, educar o cidadão para a democracia em um país que é muito mais uma oligarquia em que a minoria que possui o poder econômico governa sob o regime fisiológico, sem o menor escrúpulo, com negociações e barganhas para atender a interesses de grupos minoritários? Só se é cidadão, no Brasil, quando se tem de pagar impostos, quando se ferem princípios legais que põem em risco a tranquilidade da elite e quando se tem de legitimar o poder daquela, mediante processo eletivo, em que os eleitos, na sua maioria, são os representantes do poder econômico. Santos e Schnetzler (2003, p.36).

Nesse sentido, é fundamental o envolvimento do educador de EJA no processo de construção e reconstrução de parâmetros voltados para essa modalidade de ensino, voltados para o processo de libertação e conseqüentemente de democracia.

4.1.1.26- Continuidade de estudos ao concluir o ensino fundamental

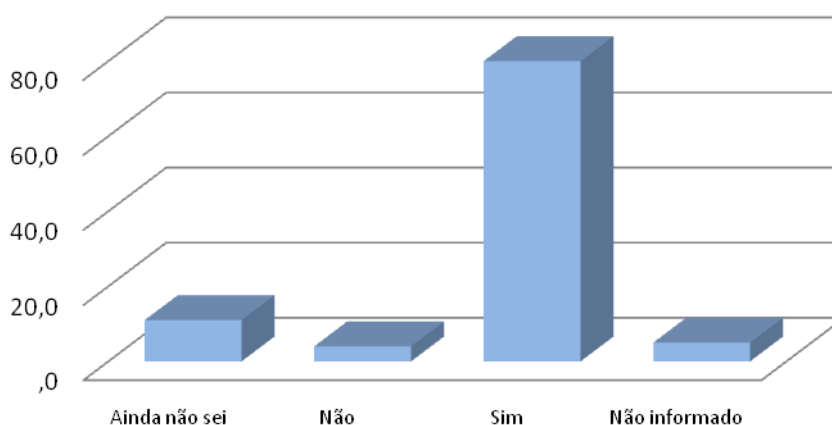
Quando indagados sobre seu desejo de continuar estudando, 80,0% (n = 80) dos discentes manifestaram a convicção em fazê-lo, 11,0% (n = 11) manifestaram incerteza, 4,0% (n = 04) afirmaram que não e 5,0% (n = 05) optaram por não informar, conforme gráfico 27 e quadro 29.

Resposta	Quantidade de pessoas	%
Ainda não sei	11	11,0
Não	04	4,0
Sim	80	80,0
Não informado	05	5,0
Total	100	100,0

Quadro 29 - Distribuição tabular da caracterização continuidade de estudos ao concluir o ensino fundamental.

Fonte: Questionário aplicado (2011).

26. Quando você concluir o Ensino Fundamental no EJA, você pretende continuar estudando?



Fonte: Questionários aplicado em escolas da rede estadual de Garanhuns - PE

Fica, assim, evidenciado o valor da escola para esses alunos.

4.2- Apresentação e discussão dos resultados qualitativos

Trabalhamos aqui com as Formações Discursivas (FD), procurando alocar os discursos de acordo com as categorias eleitas para as Formações Discursivas.

4.2.1- (FD)- Perfil dos professores

A partir da entrevista realizada com os oito professores das quatro turmas de EJA III que fizeram parte desta pesquisa, foi possível traçar um perfil ainda que bastante sucinto do grupo estudado, agrupando questões sobre idade, gênero, formação profissional, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na EJA, contribuindo indiscutivelmente para análise mais determinada de quem são esses sujeitos na Formação Discursiva (FD) perfil dos professores (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição tabular do perfil dos professores das turmas de EJA da pesquisa.

Professor	Idade	Gênero	Formação profissional	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na EJA
P1	31 anos	Feminino	Especialização em Letras	11 anos	03 anos
P2	36 anos	Feminino	Especialização Matemática	13 anos	08 meses
P3	40 anos	Feminino	Especialização Matemática	23 anos	02 anos
P4	43 anos	Feminino	Especialização em Letras	25 anos	01 mês
P5	44 anos	Feminino	Licenciatura em Letras	16 anos	02 anos
P6	43 anos	Masculino	Licenciatura Matemática	15 anos	04 anos
P7	43 anos	Feminino	Especialização	26 anos	06 anos
P8	27 anos	Masculino	Especialização Matemática	02 anos	01 ano

Tabela 01. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Perfil dos professores”

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Os professores aparecem representados pela letra “P” seguido de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e manter o anonimato dos entrevistados. Assim sendo, observa-se que a maior parte dos professores das turmas participantes da pesquisa é do gênero feminino, apresentando a predominância de mulheres na função do magistério, e, conseqüentemente, a ampliação das mesmas no mercado de trabalho.

Diante do perfil dos professores da EJA observou-se predominância de professores com faixa etária mais avançada nas instituições pesquisadas, com idade mínima de 27 anos e máxima de 44 anos, dispondo de habilidades mais acentuadas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Predominando a faixa etária da maioria dos professores entrevistados entre quarenta e quarenta e quatro anos.

Com relação à titulação dos docentes de EJA, foi verificado que a maioria dos entrevistados tem como maior titulação especialização e apenas os P5 e P6 têm apenas graduação.

O tempo de experiência docente dos professores da pesquisa variou entre dois e vinte e seis anos, observando que apenas o P8 encontra-se ainda iniciante na docência com apenas dois anos, por outro lado, com uma variante entre onze e vinte seis anos na docência, espera-se que os outros sete professores com mais idade e maior experiência catedrática já tenham construído saberes docentes materializados, reflexivos e críticos que possibilitem a conscientização da importância de um trabalho diferenciado no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da maioria dos docentes já terem um tempo considerável no magistério, no entanto o mesmo não acontece em relação ao período de atuação na EJA, onde verificamos que a maioria dos entrevistados atua nessa modalidade de ensino a bem pouco tempo variando entre um mês a seis anos e que apenas o (P7) é quem mais vem desenvolvendo atividades nesta modalidade de ensino, pois trabalha no magistério há 26 anos e atua na EJA há 06 anos.

4.2.2- (FD)- Formação saberes adquiridos para trabalhar com a EJA

Na AD do *corpus* da nossa investigação com os professores, observou-se que os docentes entrevistados foram unânimes em dizer que não obtiveram qualquer tipo de formação específica para trabalhar com alunos, jovens e adultos. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 30. A sigla ED, doravante utilizada, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

FD: Formação saberes adquiridos para trabalhar com a EJA	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	Não, toda experiência foi adquirida na sala de aula.
P2	Não
P3	Não, também não tenho vontade de fazer.
P4	Não
P5	Não, nunca
P6	Não
P7	Não
P8	Não, mas no entanto, a minha especialização na área de programação no ensino da matemática já aborda uma maneira diferenciada de você repassar o conhecimento matemático.

Quadro 30. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Formação saberes adquiridos para trabalhar com a EJA”.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Essa Formação Discursiva nos convida a repensar questões polêmicas, e perplexas em busca de significados do que representa a necessidade de uma formação docente voltada para o ensino da EJA, na sociedade contemporânea. Apesar de a lei estabelecer pontos como referência na formação do educador, não percebemos essa preocupação nos cursos de formação de professores, conforme Vieira e Miranda (2000, p. 2):

No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é evidenciada pela falta de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo. Como estes cursos são voltados para o trabalho com crianças/adolescentes, em idade e série apropriadas, estas ausências comprometem a formação de professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com estes grupos.

Se de um lado existe uma fragilidade em relação à formação dos docentes, mesmo não tendo recebido uma formação específica para trabalhar na EJA, os professores constroem saberes sobre como ensinar na mesma a partir das experiências que adquiriram em sua prática de sala de aula, como observado no depoimento do (P1) quando afirma que “toda experiência foi adquirida na sala de aula”, apresentando assim a utilização dos saberes experienciais no trabalho da EJA, assim sendo Tardif (2002) afirma que:

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes, (p. 21).

Embora a formação de professores de EJA não seja o foco de nossa investigação, não podemos deixar de evidenciar um problema que não é recente, mas que não se parece fazer ouvir, nem entender pelos poderes públicos, pelas instituições de ensino superior e talvez até mesmo pela maioria dos educadores envolvidos com a EJA, como foi observado no depoimento do (P3) onde afirma que nem fez algum curso voltado para o ensino da EJA e, também “não tem vontade de fazer”, apresentando-se indiferente a sua realidade e até mesmo a necessidade específica do público atendido.

Também foi observado no depoimento do (P8) a falta de preparação na formação para um trabalho na EJA, mas reconhece as contribuições do curso que fez quanto as abordagem do processo de ensino e aprendizagem, sob esse enfoque Ribeiro (1999, p. 197) alerta ser preciso considerar:

(...) que na educação a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos na luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação.

Contudo, percebemos nos discursos dos docentes que a formação inicial não atende a demanda para atuação docente junto aos jovens e adultos.

4.2.3- (FD)- Concepção sobre a EJA

Na FD concepção da EJA foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à visão que cada um tem em relação à EJA. Por meio da AD do *corpus* referente a esta FD, verificou-se que os professores P5 e P6 relataram ser um projeto bom. Enquanto os professores P1 e P2 mencionaram o ensino facilitador para aqueles que estão fora de faixa, os professores P3 e P8, relataram ser bom para os alunos, o P7 relatou ser uma política pública, porém sem muito sucesso e o P4 nomeou como uma forma que os políticos encontraram para manipular a sociedade. Os Excertos de Depoimentos (ED) dos P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro 31.

FD: Concepção sobre a EJA	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	É uma modalidade de ensino diferenciada que visa recolocar o aluno que está fora da faixa no que seria compatível ao ensino regular (correção de fluxo), mas que na realidade envolve muitos outros problemas de ordem social.
P2	Um ensino simplificado que facilita a vida estudantil dos que estão fora de faixa e uma esperança para aqueles que pararam de estudar a algum tempo. E ambos poderem conquistar os seus sonhos.
P3	Eu acho bom para o aluno é bom, mas é muita dificuldade para o professor, acho que talvez por eu não ter tido uma preparação não ter tido nenhuma capacitação, nesse sentido eu ainda tenho dificuldades.
P4	Pra mim a EJA é uma forma que os políticos encontraram para deixar as pessoas na escola, ao interesse deles, para o interesse deles e na verdade eu não vejo interesse em alunos de EJA (...).
P5	Que é um projeto muito bom para pessoas de idade de fora de faixa etária.
P6	É um projeto bom, agora que precisa de estrutura e de acompanhamento para os professores e também de capacitação.
P7	Eu vejo a educação de jovens e adultos primeiro como política do governo no sentido da proposta lá desde

	MOBRAL de erradicar com o analfabeto não foi conseguido (...), naquele tempo já era uma política pública, contínua sendo uma política pública, eu acho que o sucesso não é tão grande, porque agente continua com grandes dificuldades na EJA (...).
P8	Eu acho que é válida, até porque assim, as pessoas que estão direcionadas, normalmente estão direcionadas para esse tipo de vamos dizer assim projetos (..) é aquele pessoal que quer mesmo.

Quadro 31. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Concepção sobre a EJA”.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Através desses segmentos de depoimentos dos professores verificou-se uma amplitude de concepções em relação à visão da EJA a ressaltar na fala do P1 “É uma modalidade de ensino diferenciada que visa recolocar o aluno que está fora de faixa...” e P2 “Um ensino simplificado que facilita a vida estudantil dos que estão fora de faixa...” É notório que a educação básica se constitui um passaporte ao exercício da cidadania, sendo assegurada na LDB 9394/96, em seu artigo 37 a oferta de ensino à população de jovens e adultos situados fora de faixa etária, sendo considerado como um marco legal na história da educação de jovens e adultos, no entanto para que isso se perpetue se faz necessária uma política educacional voltada para a necessidade da população atendida.

Embora o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas em curso tendem a deslocar a escolaridade de jovens e adultos para terreno dos programas assistenciais que visam a atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta básica à educação jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 39).

Identifica-se nas falas dos P5 e P6 que a EJA é um projeto bom, sendo ampliado pelos P3 e P8 o mesmo é bom para os alunos, no entanto o P3 complementa dizendo “Eu acho bom para o aluno é bom, mas é muita dificuldade para o professor...”, demonstrando que na grande maioria são colocados para ensinar essa modalidade para complementar carga horária e que não estão preparados nem têm o domínio dos fundamentos teóricos metodológicos para embasamento de sua prática.

Pensada como uma política de governo com objetivo de erradicar o analfabetismo a educação de jovens e adultos não tem conseguido grandes avanços, pois os índices apresentados são alarmantes e justificam a urgência de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino evidenciando-se no discurso do P7:

“Eu vejo a educação de jovens e adultos primeiro como política do governo no sentido da proposta lá desde MOBREAL de erradicar com o analfabeto não foi conseguido (...) naquele tempo já era uma política pública contínua sendo uma política pública eu acho que o sucesso não é tão grande porque agente continua com grandes dificuldades na EJA (...)” P7.

O ED do professor 04, por sua vez, sugere que a EJA foi pensada como uma forma de alienação pelo governo, a observar: “Pra mim a EJA é uma forma que os políticos encontraram para deixar as pessoas na escola, ao interesse deles, para o interesse deles e na verdade eu não vejo interesse em alunos de EJA (...)” P4.

A esse respeito, Arroyo (2006) diz que:

A educação de jovens e adultos continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele excluídos dele se evadiram; logo propiciaremos uma segunda oportunidade. A educação de jovens e adultos somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências, (p. 23).

Contudo, a visão assistencialista somada à visão compensatória que ainda predomina na contemporaneidade precisa ser superada acentuando-se sobre a necessidade da clientela atendida, nesse ínterim, OLIVEIRA (2004, p. 102), observa que:

Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação. Desaparecendo, portanto, do campo das reflexões da EJA os jovens e adultos que frequentam a escola regular, seja no ensino médio, seja na universidade.

4.2.4- (FD)- Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida

Os discursos dos professores relacionados com a concepção do ensino ministrado na EJA, considerando o perfil de sua clientela foram agrupadas na FD Visão do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida.

À AD do *corpus* sobre esta FD, observou-se que os professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6 declararam que poderia ser diferente, sendo que os P5 e P6 relataram a importância de formação para os docentes. O professor P7 relatou o acúmulo de saberes construídos no decorrer da carreira do magistério e o P8 relatou que a EJA não tem uma metodologia diferenciada. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 32.

FD: Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	Sim, mas apesar de tantos esforços sentimos várias dificuldades, tanto da parte humana, quanto da material.
P2	Bom. Sim.
P3	Acho que sim, eu acho que se a escola, ou seja nós trabalhássemos, enxugando mais o currículo (...), vendo o que realmente é prioridade, trabalhar assim em conjunto todas as disciplinas eu acho que falta mais estrutura.
P4	Poderia se o aluno quisesse estudar, se o aluno quisesse fazer diferente seria, porque parte do aluno, não parte do profissional que está ali ensinado.
P5	Poderia ser melhor, tendo especialização para o professor, capacitação, essas coisas assim não é?
P6	Acho que sim, repetindo o que disse agora a pouco, se tem uma boa estrutura e os professores são capacitados eu creio que os alunos têm mais condições de acompanhar o projeto.
P7	Olha eu não tenho especialização em EJA, mas eu tenho uma formação muito boa em EJA, porque eu passei por essa formação nesse período todo, agente recebe todas as capacitações do estado, agente recebe sempre as formações do estado participando do programa Paulo Freire desde de 1987(...) eu acho que o governo tem feito sua

	parte, agora agente sempre espera receber o aluno ainda com aquela nossa mentalidade de gramática (...).
P8	Eu vejo que na EJA eu quero supor que no dia a dia, não tem uma metodologia basicamente diferente tem alguma bibliografia diferenciada né, só que o seguinte agente tem que fazer como posso dizer, esse paralelo entre o que se pede e o que eles conseguem desenvolver (...).

Quadro 32. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida”. **Fonte:** Entrevista realizada (2011).

Os trechos de alguns dos discursos descritos estão em concordância, justificando suas opiniões pela forte influência que caracterizam a educação de jovens e adultos.

Os professores P1, P2, P3, P4, P5, e P6 justificam em sua opinião que a educação de jovens e adultos poderia ser diferente; no entanto, fizeram algumas restrições a observar, o P1 que relata as dificuldades encontradas tanto na parte humana como na material, expondo as dificuldades que o educador de EJA encontra em seu dia a dia por falta da inexistência de uma política pública voltada para atender as necessidades dessa modalidade de ensino, enquanto que o P3 relata que se faz necessário analisar e priorizar no currículo o que é importante e necessário, e assim, inspirado nas direções apontadas por Oliveira (2007, p. 93).

Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas/classes.

Identifica-se nas falas dos P5 e P6 que a EJA poderia ser diferente, principalmente no que concerne à formação continuada do educador, reconhecendo que a mesma é fundamental para que o ensino de jovens e adultos obtenha sucesso, sendo evidenciada a desigualdade com que educação de jovens e adultos vem sendo tratada e se reflete principalmente no que se refere à formação dos educadores, bem como na falta de uma formação específica para os professores que atuam nessa modalidade, como nos fala Pinto, (2007, p. 109):

Em épocas de aceleração do processo social observa-se frequentemente com plena nitidez, o descompasso entre a consciência (e respectiva formação profissional) do educador e as exigências impostas pelo curso dos acontecimentos no momento. Esse atraso explica porque a maioria dos educadores forma preparados pela consciência precedente, para servir a seus objetivos, dentro da realidade então existente. Com a rápida mudança desta, o reajuste da consciência de muitos pedagogos não se faz imediatamente, sem ocasionais conflitos. Grande parte dos educadores representa, nesse momento, de maneira geral, um fator de inércia. Nestas condições seu papel se torna pouco rentável ou francamente negativo, reacionário, por não poder se adaptar às novas exigências da realidade.

Enquanto que o depoimento do professor P4 menciona a responsabilidade e interesse dos educandos como fator primordial para o sucesso da educação de jovens e adultos; o professor P7 relatou sua trajetória na EJA, desde ano 1987 quando iniciou naquele momento no MOBREAL, relatando as formações recebidas por Paulo Freire alegando que o governo tem feito sua parte e abordando aspectos do senso comum, e, ao mesmo tempo, falou da visão ultrapassada que alguns educadores de EJA têm de esperar o estudante com bom desempenho nos conteúdos gramaticais.

O discurso do P8 sugere revelar a necessidade de se fazer um paralelo entre o que se precisa ensinar, tendo em vista as necessidades do educando no dia a dia e o que é possível na educação de jovens e adultos, alegando que não existe uma metodologia específica para a mesma e que cabe ao educador fazer esse confronto, não havendo uma desigualdade essencial entre os dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e o outro se educam reciprocamente.

4.2.5- (FD)- Contribuições para o avanço do ensino de jovens e adultos

Os discursos dos professores relacionados às contribuições para o avanço do processo ensino e aprendizagem da EJA e possíveis justificativas, foram agrupadas na FD Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, observou-se que o professor P1 relatou a necessidade de esforço e conhecimento, o professor P2 relatou a importância do material pedagógico, o professor P3 relatou a necessidade da pesquisa, o professor P4 relatou uma postura autêntica, o professor P5 relatou a necessidade de ajudar o aluno, o professor P6 demonstrou incerteza, o professor P7 mais uma vez relatou fatos do senso comum e o professor P8 relatou a importância

de diversificar e dinamizar a aula. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 33.

FD: Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	Com conhecimento e com muito esforço, de quem ver o aluno de EJA como um ser capaz de aprender.
P2	Com material pedagógico para o aluno, material de apoio e formação para o professor.
P3	Eu acho que pesquisando mais, tentando conhecer melhor o alunado da gente, tentar conhecer melhor outros métodos, para trabalhar com a EJA, outras escolas como estão trabalhando eu acho que agente pode melhorar muito.
P4	Sendo do jeito que sou, entendeu? Honesta comigo mesmo e tentando passar minhas experiências para eles que nem sempre eles querem ouvir, aliás não querem ouvir.
P5	De que forma, de que forma, me deixa ver de que forma, tentando ajudar meus alunos a melhorar.
P6	De que forma sei lá, de que forma, mais mecanismo, para como é que posso usar a fala correta agora, agora não sei não tenho como responder essa pergunta.
P7	Olha a gente ainda tem, eu vou falar enquanto pessoa, eu não sinto dificuldade de trabalhar com o grupo, você esteve na escola se conversar com meus alunos eles vão lhe dizer isso, eu sinto dificuldade de tempo (...) assim o convívio a diferença de saberes você tem um aluno que o conhecimento cognitivo está lá encima e outro está lá embaixo, mas aí ele tem outras competências e agente se habitou a lidar com essas competências(...).
P8	Eu particularmente nas minhas aulas, eu procuro diversificar, a dinâmica na aula, da aula trazer jogos, trazer bibliografias, biografias de autores, tentar introduzir o conhecimento da matemática não simplesmente naquela maneira formal quadro giz, giz e quadro (...).

Quadro 33. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos".

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Através destes trechos de depoimentos dos professores, verificou-se uma amplitude de concepção em relação ao modo de contribuição de cada educador, a observar o relato do professor “Com conhecimento e com muito esforço” P1, destacando a necessidade de se pensar o fazer do professor na organização e execução do ensino.

Observa-se a partir do ED do P2 a necessidade de mais atenção nessa modalidade de ensino, partindo desde da priorização de uma formação específica para os profissionais que nela atuam, a aquisição de materiais apropriados para alunos e docentes.

Identifica-se no ED do P3 a necessidade de pesquisa e troca de experiência com outras instituições de ensino bem como a necessidade de interação com o estudante, a esse respeito Silva (2006) afirma que:

Acreditamos que toda prática docente requer um conhecimento próximo do discente, porque pode favorecer o processo educacional. Ao conhecermos a comunidade com a qual estamos trabalhando, podemos melhor subsidiar o trabalho na escola, em particular na sala de aula, no sentido de criar situações que favoreçam a (re) construção dos sujeitos que ali se encontram (p. 79).

Observa-se a partir do ED do P4 a questão das atitudes tradicionais, a observar: “Sendo do jeito que sou, entendeu? Honesta comigo mesmo...”, acredita-se que o depoimento do professor P3 evidencia a postura do docente que apenas transmite aos alunos informações de um programa que precisa ser cumprido, na expectativa de que o aluno absorva tudo que foi dito e reproduza nas avaliações subsequentes, incidindo naquilo que Freire (2003), denomina de educação bancária. Neste sentido, o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o professor, já que ele é quem detém e transmite todo o conhecimento.

O depoimento do P6 apresenta o que Orlandi (2005) nomeia de esquecimento a observar: “De que forma, de que forma, me deixa ver de que forma (...)”. Segundo o autor:

Este esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão que é denominada ilusão referencial nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensarmos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, (ORLANDI 2005, p. 35).

O discurso do P5 sugere revelar o apagamento, o silêncio constitutivo que demonstra aquilo que não é necessário dizer (ORLANDI, 2005).

Identifica-se no ED do P7 o fator tempo como condicionante importante no processo de ensino na EJA, uma vez que com falta de valorização do profissional do magistério o mesmo é levado a recorrer a mais de uma cadeira e com isso não tendo condições de se dedicar exclusivamente a especificidade e o perfil distinto de seus educandos, na satisfação das necessidades e dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos.

Observa-se a partir do discurso do professor P8 que é necessário o professor diversificar e dinamizar sua prática pedagógica, buscando novas metodologias e possibilidades de trabalho em sala de aula, as quais devem ir além da simples substituição do quadro negro e do giz ou da tentativa de modernizar suas aulas, estimulando a reflexão e a construção do conhecimento necessário para os afazeres do cotidiano pelo discente, em detrimento da mera transmissão deste, objetivando a formação de cidadãos críticos e conscientes.

4.2.6- (FD)- Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos

Os discursos dos professores relacionados à importância da proposta escolar, das atividades, saberes e conteúdos apropriados para a vivenciados na EJA foram agrupadas na FD Atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, emerge do discurso do professor P1 a necessidade de explorar atividades voltadas para a oratória, os professores P2, P3, P6 e P8 relataram a importância de trabalhar conteúdos voltados para o cotidiano sendo que o P3 acrescentou as quatro operações o professor P4 referiu aqueles que por algum motivo os alunos deixaram de estudar o professor P5 afirmou são os gêneros textuais e o professor P7 relatou as aprendizagens significativas. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 34.

FD: Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	Atividades relacionadas à oratória, e ao desenvolvimento do ser humano como ser atuante e crítico no meio deles.
P2	Proposta e conteúdos vinculados ao cotidiano do aluno.
P3	Bom como eu sou muito voltada pra área de matemática, então se for na minha área eu priorizo as quatro operações, resolução de problemas (...), então eu tenho esse cuidado em trabalhar conteúdos para o cotidiano mas, eu também procuro dá uma base para que ele não chegue no ensino médio tão despreparado.
P4	As que eles deixaram de por vários motivos, claro que existe cada caso, mas a grande maioria é porque não quiseram realmente estudar, mas seria os conteúdos que são necessários para um cidadão saber se portar diante da sociedade.
P5	Os conteúdos, os gêneros textuais.
P6	Proposta que contemple desde formação básica até os conhecimentos que são provenientes para o dia a dia deles, para trabalhar o dia a dia deles, não só a linguagem matemática pura, mas sim a matemática que sirva para trabalhar o dia a dia.
P7	Eu gosto de algo das aprendizagens significativas, e significativo é o que o aluno já possui, eu entendo que a perspectiva é essa mesma de resgate de partir do que o aluno trás, agora como: (...) fatos que ocorre dentro da própria comunidade, então a escola tem um cemitério, a gente fez um trabalho no cemitério, a escola tem um buracão nos descemos no buracão (...), então a gente trabalha com o que a comunidade dispõe e utiliza como recurso o livro do próprio governo.
P8	(...) conteúdos programáticos que eles venham a trabalhar no dia a dia, (...) é importante que o professor faça essa seleção de assuntos que cada professor veja o que é importante para aquele pessoal que está inserido na EJA.

Quadro 34. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “ Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos”.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Os trechos de alguns dos discursos descritos estão em concordância, justificando suas opiniões pela forte influência que caracterizam a necessidade de trabalhar conteúdos significativos para o cotidiano dos jovens e adultos, a observar: “Proposta e conteúdos vinculados ao cotidiano do aluno” P2, “(...) então eu tenho esse cuidado em trabalhar conteúdos para o cotidiano” P3, “(...) os conhecimentos que são provenientes pra o dia a dia deles (...)” P6 e “(...) conteúdos programáticos que eles venham a trabalhar no dia a dia, (...)” P8.

Considerando a proposta de Paulo Freire (2002), que se fundamenta na realidade do educando, levando-se em consideração suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Cabe ao educador organizar esses dados, a fim de que as informações fornecidas por ele sirvam de base para a construção da proposta a ser trabalhada na EJA, bem como o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador - educando; educando - educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE, 2002, p. 58).

O depoimento de P1, por sua vez, sugeriu a necessidade de trabalhar a oratória considerando-a imprescindível no desenvolvimento do ser humano, como ser crítico e atuante na transformação da sociedade.

Nesse sentido, deve-se construir uma proposta para EJA, considerando o público atendido, que valorize seus interesses, conhecimentos, expectativas e necessidades; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em “práticas” e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que motive, mobilize e desenvolva “conhecimentos que partam da vida desses sujeitos”; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. Considerando a diversidade da condição do seu aluno, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, a esse conceito Pinto (2007, p. 86) afirma que:

Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. Assim, por exemplo, a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir das palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive.

O depoimento do P4 a observar: “As que eles deixaram de por vários motivos, claro que existe cada caso, mas a grande maioria é porque não quiseram realmente estudar (...)” parece revelar a falta de uma postura favorável quanto à especificidade da EJA, valendo ressaltar que a mesma não deve ser entendida como uma reposição da escolaridade perdida; deve-se ajudar a construir uma identidade própria aos seus educandos, sem concessões à qualidade de ensino, partindo de uma proposta que apresente que se desenvolva de forma democrática. Sobre essa questão Gadotti (2008, p. 121) argumenta:

Desse modo, as propostas educativas dirigidas aos jovens e adultos deverão contar com processos que descentralizem, impulsionem e organizem, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo a participação da população interessada no planejamento, execução e avaliação dos serviços educativos a ela destinados.

Observa-se a partir do discurso do professor P5 “Os conteúdos, os gêneros textuais” que cabe ao educador criar e recriar mecanismos que possibilitem que os educandos conheçam e experienciem as diferentes formas de expressão e suas funções.

O discurso de P7 sugere revelar a necessidade de promover uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que procura resgatar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de novos saberes e aprendizagens significativos para sua vida em sociedade, conforme Durante (1998):

O processo de ensino e aprendizagem significativo deve partir dos conhecimentos prévios construídos pelos educandos, compreendidos como veículos para aprendizagem e não como obstáculos. Estes podem estar relacionados a esquemas de conhecimentos sobre conceitos, princípios, fatos, procedimentos, normas, atitudes e valores bem ou mal elaborados, mais ou menos coerentes, adequados ou inadequados em relação ao conteúdo de estudo. E entre os educandos de um mesmo grupo podem existir diferenças na quantidade de conhecimento, organização, coerência e em sua validade, (p. 41).

É sobre a preocupação do professor em promover um ensino significativo para os seus alunos da EJA, a observar no discurso “partir do que o aluno trás, agora como: (...) fatos que ocorre dentro da própria comunidade, então a escola tem um cemitério, agente fez um trabalho no cemitério, a escola tem um buracão nos descemos no buracão (...)” P7, que emerge nosso indicativo de análise e que diz respeito à experiência de usar conteúdos voltados para a realidade dos alunos.

4.2.7- (FD)- Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos

Os discursos dos professores relacionados à importância do aproveitamento aos conhecimentos adquiridos pelos discentes da EJA nas atividades em sala de aula foram agrupados na FD Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, da nossa investigação com os professores, observou-se que os docentes entrevistados foram unânimes em dizer que aproveitam e consideram os conhecimentos adquiridos pelos discentes. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 35.

FD: Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	De extrema importância, pois são possíveis facilitadores da aprendizagem quando utilizados nas aulas (faz a relação muito mais rapidamente).
P2	Sim no desenvolvimento de suas atividades.
P3	Eu procuro, (...), ver o que eles têm para me dizer para daí desenvolver, preparar aula, conversando vendo os interesses deles, têm conteúdos que eu percebo que eles têm mais é facilidade assim eles se identificam (...).
P4	Com experiências de vida para eles, não é? Você trás o além de seu contexto o contexto deles, que nem sempre eles passam porque o que passam mais é rebeldia e querer que você passe trabalho para cumprir a necessidade de nota é

	só o que interessa.
P5	Aproveito às vezes nas conversas o ambiente deles, isso aí.
P6	Com certeza, através de exercícios práticos, através até de conhecimentos de trabalhos escolares, conhecimentos até de fundamentos experiências trazidas por eles, (...).
P7	O tempo todo começa com a fala, eu tenho muito essa prática desse trabalho, agente trabalha com a oralidade vê com os meninos o que é importante (...), eles dão sugestão de conteúdos, então todas as temáticas vêm do pessoal (...), então agente busca a leitura para temática que o aluno sugeriu e vai inserindo outros fundamentos (...).
P8	Aproveito porque eu vejo que na sala de aula não somente na sala de EJA essa questão do professor aluno é uma eterna troca de conhecimento...

Quadro 35. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos”.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Os trechos dos discursos descritos estão em concordância, justificando pela forte influência que se caracteriza pelo princípio de que todo ser humano é capaz de aprender bem como de ensinar, portanto cabe ao educador de EJA valorizar os conhecimentos prévios do aluno, ouvir suas experiências e aproveitá-las no contexto de sala de aula, favorecendo a sua participação, respeitando seus direitos, e desenvolvendo conhecimentos que partam da vida desses sujeitos demonstrando interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem, considerando que:

Essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão, Gadotti e Romão (2001, p.121).

Os professores P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, e P8 justificam em sua opinião que aproveitam os conhecimentos dos educandos a notar: “De extrema importância, pois são possíveis facilitadores da aprendizagem (...)” P1, “Sim no desenvolvimento de suas atividades” P2, “Eu procuro (...), ver o que eles têm para me dizer para daí desenvolver (...)” P3, “Com experiências de vida pra eles, não é? Você trás além de seu contexto o contexto deles (...)” P4, “Aproveito às vezes nas conversas o

ambiente deles, isso aí” P5, “Com certeza, através de exercícios práticos, através até de conhecimentos de trabalhos escolares, conhecimentos até de fundamentos experiências trazidas por eles, (...)” P6, “O tempo todo começa com a fala, eu tenho muito essa pratica desse trabalho agente trabalha com a oralidade, vê com os meninos o que é importante (...)” P7 e P8 que ressalta a importância e relevância da troca de conhecimento entre professor aluno no processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos.

Sendo assim, deve-se levar em consideração a diversidade dos educandos analisando os grupos sociais nos quais estão inseridos: o perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica, requerendo um pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, e na oportunidade de espaços, onde os próprios alunos são agentes responsáveis pela aprendizagem (RIBEIRO, 2009).

4.2.8- (FD)- Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático

Os discursos dos professores relacionados aos objetivos e material consultado no momento que vai elaborar as atividades diárias foram agrupados na FD Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, observou-se que o professor P1 relatou ser importante a abordagem, textos variados, jornais entre outros o P2 relatou a importância de atender as necessidades do meu aluno através de livros, jogos, material xerocado (...), o professor P3 relatou ser importante pensar na aprendizagem dos educandos com filmes, jornais(...), o professor P4 relatou a necessidade de ajudar o aluno a ser um cidadão crítico e atuante na sociedade, através de livros, explicação (...) os professores P5 e P8 relataram ser importante explorar aspectos do cotidiano através de livros, revistas entre outros o professor P6 relatou apenas o material consultado para elaborar as atividades e o professor P7 relatou a utilização da matriz do ENEM, jogos (...). Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 36.

FD: Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	A abordagem, meios para que eles consigam aprender mais facilmente (conversas, experiências já vividas, notícias relacionadas) livros, textos variados, jornais, revistas, artigos de televisão e internet.
P2	Atender as necessidades do meu aluno. Livros, textos de apoio, jogos, material xerocado e curiosidades.
P3	Eu penso no que eles vão aprender, na aprendizagem deles, que aquele conteúdo ele consiga entender (...). Livros né, eu trago posso trazer filmes pra eles, mesmo filmes que não sejam na área, filmes assim com lições de vida, filmes de incentivo eu sempre gosto de trazer, aí trabalho relatórios com eles. Pronto agora estou elaborando um trabalho com jornais, (...) gráficos, trabalho tabelas nós também não temos muitos recursos assim muitos materiais distintos agente não tem, (...).
P4	(...), a questão de você passar conhecimentos para que eles possam ser cidadãos verdadeiros, ser seres pensantes e não alienados, eu vejo isso uma juventude alienada, livros internet, é... Gramática.
P5	Eu consulto o cotidiano deles e assim algumas coisas, pela internet os exercícios que são mais fáceis para eles. Esse ano tem o livro didático, mais são horríveis.
P6	Internet, livro, além do material pedagógico didático.
P7	Eu acho que já coloquei em minha fala eu trabalho muito com jornal, trabalho com revista, procuro sempre a matriz do ENEM (...), aí como é que agente vai materializar isso, a partir do jornal a partir de revista e o livro porque o livro não dá conta sozinho (...), o material que a escola dispõe agente usa, jogos, eu trabalhei com tangran (...), vídeos, fizemos um trabalho com blog, na primeira unidade desse ano nós fizemos um trabalho com blog, porque agente ia lançar o material do projeto no blog abrimos o e-mail de todo mundo, então foi uma dificuldade grande, não uso muito o laboratório não vivo lá não, mas agente leva na medida do possível.
P8	As necessidades de cada um no que desrespeito a questão da aplicação no dia a dia (...). Eu consulto, eu não sou diferente de que os outros eu consulto livros, consulto

	revistas matemáticas, utilizo jogos, utilizo projeções, uso muito data show (...).
--	--

Quadro 36. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Aspectos importantes no momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Através desses segmentos de depoimentos dos professores verificou-se uma amplitude de concepções em relação ao que se considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias a ressaltar: “A abordagem, meios para que eles consigam aprender mais facilmente (...)” P1 e “Atender as necessidades do meu aluno (...)” P2, contudo é preciso que o professor seja munido de elementos que atendam as necessidades específicas dessa clientela.

O ED dos professores P3 e P4 por sua vez, sugerem a necessidade de se pensar quem são os sujeitos atendidos e que dimensões teríamos que privilegiar quando pensamos na formação dos mesmos, enquanto cidadãos críticos e atuantes na sociedade, a observar: “Eu penso no que eles vão aprender, na aprendizagem deles, que aquele conteúdo ele consiga entender (...)” P3, “(...) a questão de você passar conhecimentos para que eles possam ser cidadãos verdadeiros(...)” P4.

Os depoimentos do P5 e P8 a observar: “Eu consulto o cotidiano” P5, e “As necessidades de cada um no que desrespeito a questão da aplicação no dia a dia (...)” P8 revelando a necessidade de conhecer o sujeito aluno que compõe a educação de jovens e adultos uma vez que devemos considerá-lo como centro do processo de ensino e aprendizagem, procurando descobrir e valorizar a riqueza das experiências que cada aluno traz para a sala de aula e a partir disso iniciar os trabalhos de maneira significativa, como nos afirma Cavalcante (1999, p. 2), esses alunos:

Acumulam experiências que vão ser fundamentos e substratos de seu aprendizado futuro. Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão. Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.

Os discursos de P6 e P7 sugerem revelar o apagamento do que consideram ser importante no momento que vão elaborar as atividades considerando apenas os recursos utilizados (ORLANDI, 2005).

Em relação ao material utilizado, os trechos de alguns dos discursos descritos estão em concordância entre si, no entanto aparecem em discordância ao depoimento dos discentes que apresentaram como recurso utilizado pelo professor o quadro de giz com 43,0% e o livro didático com 41,0%, justificando suas opiniões pela forte influência que caracterizam a necessidade de repensar sua prática pedagógica, buscando novas possibilidades de utilização de diferentes recursos metodológicos em sala de aula, as quais devem ir além da simples substituição do quadro negro e do giz ou da tentativa de modernizar suas aulas, a observar: “Textos variados, jornais, revistas, artigos de televisão e internet” P1, “Jogos, material xerocado e curiosidades” P2, “Eu já disse, filmes, pronto agora estou elaborando um trabalho com jornais, (...)” P3, “Além do material pedagógico didático a internet, ela é uma peça importante e os outros, (...)” P6, “(...)”, o material que a escola dispõe agente usa, jogos eu trabalhei com tangran (...)” P7 e “Data show, livros, revista, jogos matemáticos programas de computador (...)” P8, a esse respeito Ribeiro (2001, p. 47) afirma que:

Também é responsabilidade importante dos educadores de jovens e adultos favorecer o acesso dos educandos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos etc. deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, que têm pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola.

Os trechos dos discursos descritos dos professores P4 e P5 estão em concordância com as observações feitas pelos discentes que apresentaram como recurso utilizado pelo professor o quadro de giz com 43,0% e o livro didático com 41,0%, no entanto esses discursos sugerem a presença de um saber-fazer que não quer mudar, arraigado à prática pedagógica tradicional deste profissional, a observar: “Por enquanto só isso o que lhe falei mesmo só os livros o quadro a explicação um mês é muito pouco” P4 e “Os livros, os textos de outros livros de outras séries” P5.

4.2.9- (FD)- Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos

Os discursos dos professores relacionados às dificuldades encontradas pelo docente (a) no ensino de EJA, foram agrupadas na FD Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos.

Através da AD do *corpus* relativo a esta FD, observou-se que o professor P1 relatou como dificuldade a falta de confiança neles mesmo acompanhado de fatores extraclasse os professores P2, P3, e P4, relataram a falta de interesse, o professor P5 referiu-se a falta de responsabilidade, P6 afirmou ter como dificuldade as questões de estrutura e material didático, o professor P7 relatou a infrequência do estudante e o P8 relatou a formação do aluno e a prolixidade de aprendizagem. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no Quadro 37.

FD: Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	A falta de confiança neles mesmo que pode ser facilmente contornada. Os problemas extraclasse, que infelizmente não depende só de nós. Também a falta de um material direcionado para a EJA pode dificultar (...) muitas vezes somos muito mais que docentes: psicólogos, advogados e confidentes.
P2	A falta de interesse da maioria dos alunos pelo estudo e também de respeito, compromisso e outros, mostrando a importância do ensino na sua vida.
P3	Olha, as dificuldades que eu percebo, alguns não têm muito interesse, eles não são muito motivados eu acho que isso é um grande problema, é tentar motivá-los, outro problema é uma parte da sala eles têm uma boa bagagem como agente comentou, eles não pararam de estudar e retornaram, é porque estavam fora de faixa aí foram colocados na EJA (...), aí temos a questão também da disciplina, (...) e a questão da dificuldade da aprendizagem em si, além da falta de motivação.
P4	As dificuldades são exatamente a juventude que não quer (...), o que eles querem é um celular para está mexendo o tempo todo escutando música no qual você tem que achar bonitinho e concordar com eles.
P5	A falta de responsabilidade, o compromisso que alguns não têm, porque alguns não querem, se matriculam e quando

	chegam ao final do ano ficam 20, 10 ou 15, esse ano mesmo minha filha foi horrível.
P6	As dificuldades são: estrutura, material didático pedagógico, (...) a falta de estrutura e é uma coisa que às vezes nem a escola tem culpa mais é uma estrutura maior.
P7	O primeiro é a presença do estudante, eu acho que essa é a grande dificuldade as turmas são muito pequenas (...), para você manter 14 alunos de EJA pai de família trabalhador que chega atrasado, que cochila na sala, “eita professora eu não agüento mais, diz professora eu não estou aguentando o que a senhora ta dizendo eu não estou entendendo nada, (...) então é o aluno trabalhador é o aluno que vem cansado é o aluno que tem dificuldades realmente de compreensão das coisas que agente coloca (...). Olha minha dificuldade mesmo é de manter a turma com alunos (...), eu entendo o EJA realmente como política pública como eu coloquei, como um programa ele deve ter um tempo pra se encerrar porque não é possível que o Brasil vá continuar produzindo analfabetos, analfabetos da democracia da cidadania (...).
P8	As dificuldades são mais com relação a como posso dizer a base do aluno, é você ter que seguir supostamente as OTMS (...), o desafio de você tentar ajudar para todos os alunos compreendam no mesmo nível, ou seja, todo mundo na mesma direção, ou seja, essa é principal dificuldade e o que posso fazer pra contornar isso aí (...).

Quadro 37. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, e possíveis contornos”.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Através desses segmentos de depoimentos dos professores verificou-se uma amplitude de concepções em relação as dificuldades encontradas pelo docente de EJA em sua prática profissional.

No entanto os trechos de alguns dos discursos descritos estão em concordância, ao observar na fala dos professores P2, P3, e P4 quando justificam em suas opiniões a forte influência da falta de interesse apontada pelos discentes. Sem conhecer seus alunos, os professores já afirmavam que eram desinteressados, estando na modalidade de ensino apenas para concluir os estudos.

O trecho do discurso do P1 aponta como dificuldade a falta de confiança do próprio educando, desconsiderando sua trajetória de desigualdade e exclusão, ficando a margem do ensino, como afirma Arroyo (2006, p. 48) "cada jovem e adulto que chegam à EJA são naufragos ou vítimas do caráter pouco público do nosso sistema escolar". São geralmente excluídos da sociedade por sua condição de não

escolarizado, o que provoca entre eles a baixa auto-estima e o sentimento de inferioridade em relação àqueles escolarizados ou alfabetizados e até mesmo perante sua família.

O depoimento de P5 a observar: “A falta de responsabilidade, o compromisso” aponta para a falta de responsabilidade e compromisso do educando com a escola, deixando de lado a mesma por parte do sistema que ignora as peculiaridades do público atendido esquecendo suas dificuldades e perspectivas (RIBEIRO 2009).

Acredita-se que o depoimento do professor P7 evidencia exatamente aspectos relacionados ao cotidiano a observar: “O primeiro é a presença do estudante, eu acho que essa é a grande dificuldade as turmas são muito pequenas (...), para você manter 14 alunos de EJA pai de família trabalhador que chega atrasado que cochila na sala, “eu não aguento mais diz professora eu não estou aguentando o que a senhora está dizendo eu não estou entendendo nada, (...) então é o aluno que tem dificuldades realmente de compreensão das coisas que agente coloca (...), eu entendo o EJA realmente como política pública como eu coloquei como um programa ele deve ter um tempo para se encerrar porque não é possível que o Brasil vai continuar produzindo analfabetos, analfabetos da democracia da cidadania (...)”.

Entretanto apesar de existir a preocupação em encontrar meios de diminuir o analfabetismo em nosso país e a finalidade de proporcionar uma educação universalizada, Segundo Sepúlveda (2004, p. 78) "o que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5692/71 no artigo 32, com relação ao preparo dos educadores de jovens e adultos, parece não ser exercido pelos Conselhos Educacionais e instituições de ensino".

No discurso do P6 pode ser verificada, também, a presença de regularidades discursivas através do emprego dos termos, “A falta de estrutura e material pedagógico” o que remete à interdiscursividade, assim como observado anteriormente no comentário do professor (Quadro 31). Este professor acredita estar falando por ele mesmo, quando na verdade está a repetir dizeres “já ditos” anteriormente, deixando o papel de pessoa empírica e representando um lugar social (ORLANDI, 2005). Sugere-se que a própria ausência de conhecimento acerca das dificuldades encontradas na EJA e os diversos fatores a elas relacionados foram o que levou o professor a adotar discursos históricos e compartilhados.

Para o professor P8 a dificuldade encontrada em atuar na EJA está na base do discente ou seja na dificuldade de entenderam o proposto pelas OTMs, esquecendo que os jovens e adultos chegam à escola trazendo suas experiências, preconceitos, conceitos e saberes que devem ser reconhecidos, problematizados e sistematizados. Essa sistematização deve ser orientada por um pensamento coerente com as necessidades específicas do público atendido. Isso sugere buscar respostas às dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos da EJA quanto à organização do conhecimento. Ler, escrever, interpretar um texto, para este público demanda o desafio de ultrapassar a aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, indicando a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para fazer uso destes códigos em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dessa investigação iniciou-se com a inquietação, enquanto docente de educação de jovens e adultos, de compreendermos qual o papel dos saberes trabalhados no cotidiano de sala de aula. Diante disto elegemos como objetivo geral desta investigação, compreender se os saberes docentes mobilizados em sala de aula no ensino de EJA são relevantes para a vida cotidiana do aluno. E como objetivos específicos analisar a partir do discurso do docente se a proposta pedagógica da escola está voltada para a especificidade da EJA; identificar a concepção dos professores em relação a mesma; analisar quais os saberes que norteiam a prática pedagógica docente trabalhada na EJA e identificar, a partir dos discursos dos alunos, a relevância do ensino ministrado na EJA para sua vida cotidiana.

A fim de apresentarmos respostas à problematização e os objetivos definidos como norteadores dessa investigação, recorreremos ao embasamento teórico que se encontra registrado durante toda a trajetória desse estudo.

Assim sendo, foi aplicada uma versão adaptada do questionário de Ribeiro (2009) com questões fechadas a estudantes da modalidade de jovens e adultos de quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade Garanhuns, para que os mesmos pudessem expressar o que pensavam. Foi realizada, também, uma entrevista semi-estruturada com os professores de EJA de cada uma das escolas, a fim de verificar se os discursos dos docentes reforçavam ou não as opiniões dos discentes de jovens e adultos.

Algumas conclusões, na verdade, poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações voltadas para a temática abordada. Contudo, a compreensão dos dados obtidos a partir da decorrência dessa investigação, nos permite estabelecer, neste momento, as seguintes considerações:

Ao investigar os discentes na EJA e sua interação com os conhecimentos adquiridos, partimos do pressuposto de quem são esses sujeitos antes de averiguar a interação dos mesmos com esses conhecimentos.

A amostra da pesquisa foi constituído em sua maioria por discentes na faixa etária entre quinze e dezenove anos, jovens de ambos os sexos, em sua maioria solteiros, convivendo consideravelmente em sua moradia com o quantitativo de três

a seis pessoas, dentre elas o pai e a mãe que têm como maior percentual de nível de escolaridade o ensino fundamental. O perfil dos discentes aponta para o fato de que estes estão em processo de busca de inclusão escolar e social.

Com relação ao trabalho com carteira assinada, a maioria dos discentes relataram não ter, também revelaram possuir como documentação apenas a certidão de nascimento ou casamento e como renda mensal a grande maioria declarou que a renda da família é de até um salário mínimo, apontando a qualidade de subsistência do grupo analisado.

Por se localizarem no espaço urbano a maioria dos sujeitos da pesquisa relatou ir à escola a pé, poucos estudantes referiram não parar de estudar, e dentre os que pararam a maioria alegou como motivo a questão de trabalho, do mesmo modo que a maioria também retornou aos estudos com o intuito de arrumar uma ocupação razoavelmente qualificada, onde a ânsia para terminar logo os estudos foi o que fez com que a grande maioria opta-se pela EJA, qualificando-a como ótima, apontando o conhecimento adquirido na EJA como fator principal em sua escolha, denominando os saberes como relevantes nos afazeres do cotidiano. Dentre os discentes que denominam muito importante os saberes adquiridos na EJA para o cotidiano, a grande maioria revelou que mais utiliza esses saberes na vida profissional.

Em relação as disciplinas vivenciadas na EJA, ao questionar qual mais gostavam houve uma leve predominância da disciplina de português, e da que menos gostam a maioria manifestou ser matemática, e ao mesmo tempo declararam ser português à disciplina que apresentam os saberes utilizados pelos mesmos no dia a dia.

Com relação aos saberes adquiridos no cotidiano pelos discentes e o aproveitamento pelo docente em sala de aula, a maioria relatou que sempre é considerado e aproveitado, reforçando o depoimento dos docentes da amostra. No entanto, a maioria dos discentes relataram que o material didático mais utilizado pelo educador é o quadro de giz, apresentando, algumas relações contraditórias encontradas a partir dos resultados apontados pelos discentes em relação ao discurso do educador.

A maioria dos alunos relataram terem de um a dez livros em sua residência além dos didáticos. No entanto a grande maioria não informou de que natureza são esses livros e os que informam revelam serem revistas.

Com relação ao ensino que recebe na EJA, a maioria dos discentes referiu considerar ser igual ao ensino regular da escola, e também relataram o desejo de dar continuidade aos estudos após concluir a educação de jovens e adultos, evidenciando a importância de educação em sua vida.

Dentre os professores entrevistados observou-se maioria do gênero feminino, com idade entre 27 e 44 anos, com título de especialista, acima de 11 anos de atuação no magistério, e com pouca experiência docente na educação de jovens e adultos. O perfil dos docentes aponta para o fato de que estes professores já construíram seus saberes em decorrência do tempo no magistério e da construção de suas práticas pedagógicas no ensino regular, no entanto apontam uma fragilidade em relação a uma formação exclusiva para trabalhar com educação de jovens e adultos, sendo observado que a maioria relatou não ter recebido formação específica para atuar na EJA.

Os depoimentos do professores reforçaram, em sua maioria, uma amplitude de opiniões com relação à concepção da EJA, relatando com um projeto bom, principalmente para o educando, no entanto a maioria acha que a mesma poderia ser diferente, se tivesse uma política pública específica voltada para essa modalidade de ensino.

Os resultados obtidos remetem à reflexão sobre a necessidade de trabalhar conteúdos significativos para o dia a dia do educando jovem e adulto, levando-se em consideração suas experiências, suas opiniões, as necessidades do cotidiano e sua história de vida. Portanto cabe ao educador organizar essas informações a fim de elaborar situações de ensino e aprendizagem que propiciem ao educando os saberes necessários para uma boa atuação na vida em sociedade.

Os discursos dos professores reforçaram, em sua maioria, as opiniões dos discentes com relação ao aproveitamento dos conhecimentos adquiridos no dia a dia, suas vantagens e potencialidades, reforçando a ideia de que para o ensino de jovens e adultos obtenha êxito, acredita-se ser necessário que o educador considere os conhecimentos adquiridos pelos discentes em seu cotidiano, dinamizando sua prática pedagógica através de uma metodologia modernizada e diferenciada.

Com relação às dificuldades encontradas na prática profissional da EJA, os docentes narraram a forte influência da falta de interesse dos discentes, bem como a falta de confiança de cada um, desconsiderando as questões de desigualdade social, cultural e econômica que os excluem da sociedade deixando-os com

sentimento de inferioridade em relação a aqueles que tiveram acesso a escolarização na faixa etária adequada.

A compreensão dos dados obtidos com os discentes nos permite abordar, nesse momento que os jovens estão se constituindo sujeitos da EJA num universo que vem se ampliando e se diversificando. Por isso, deixamos claro que as escolhas pela EJA, não podem ser analisadas somente por um ângulo, elas devem ser compreendidas como um fenômeno complexo e multifacetado. Os resultados aqui obtidos nos revelam que as opções desses jovens pela EJA estão ligadas a fatores pedagógicos, sociais, culturais, políticos, legais e estruturais, de modo que fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais essa modalidade e a cada ano mais precocemente na busca por saberes.

Foi possível conhecer as contribuições e funções da educação ofertada para os discentes pesquisados e os valores que atribuem não só ao que é proposto pela escola, mas também a utilização dos saberes que ocorrem no espaço extra- escolar.

Os estudantes investigados consideram a instituição escolar também como um espaço sociocultural que propicia a aquisição de saberes e interações sociais. A valorizam pelos saberes transmitidos, desde que estes façam sentido para eles e os ajudem a superar a atual condição de pobreza em que vivem , assim como pelas amizades construídas. Como sujeito sociocultural, os alunos de EJA são portadores de projetos de vida, de sonhos, angústias, vivências e experiências com a escola que acabam interferindo na forma como atribuem significados àquilo que a mesma tem para lhes ensinar.

A partir da análise dos dados referentes aos docentes, constatamos que os mesmos têm consciência da preferência desses jovens pela educação de jovens e adultos, ou seja, reconhecem que os estudantes retornam à escola na modalidade EJA em busca de conhecimentos e saberes que sejam úteis nos afazeres do cotidiano bem como de e uma colocação melhor no mercado de trabalho, além do fator recuperação do tempo perdido.

No entanto quando percebe por meio reflexões a insuficiência de seus saberes para sua prática pedagógica, os professores, comprometidos com a educação dos seus alunos, procuram adquirir conhecimentos para melhorar a sua atuação em sala de aula, Segundo Campos e Pessoa (1998, p. 184-185):

É no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. É nessa tensão que somos levados a compreender que os paradigmas hegemônicos não fornecem respostas para todas as incógnitas que o cotidiano apresenta, pois a realidade sempre apresentará novas e complexas dificuldades. Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge em nós, com muita ênfase, a consciência de nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas.

Nesse sentido, os professores procuram meios de adequar seu trabalho às necessidades dos seus alunos. Como suas necessidades estão muitas vezes relacionadas ao trabalho que desenvolvem e a resolução de problemas de seu dia-a-dia, os professores buscam ensinar os conteúdos voltados para a realidade dos estudantes. Para fazer isso, relacionam os conhecimentos cotidianos dos alunos com o conhecimento que querem ensinar, por meio de uma seleção dos conteúdos de ensino. Conteúdos que não se restringem ao “básico”, como alguns professores asseguram, mas que, abordados de maneira diferenciada, possam garantir aos alunos leitura de mundo.

Contudo, perante os resultados obtidos surge a necessidade de estudos futuros que integrem a educação de jovens e adultos, portanto esse trabalho será de total relevância para o campo acadêmico e profissional uma vez que oferecerá subsídios teóricos que orientam e facilitam a definição do trabalho docente em EJA, considerando que muitos professores que integram essa modalidade de ensino têm ou já tiveram experiências com ensino regular infantil e, portanto, desejam atualizar-se ante as novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

Portanto, diante das constantes necessidades apontadas pela educação de jovens e adultos esperamos que esse trabalho possa oferecer subsídios para os educadores, para as entidades interessadas e para os dirigentes das várias esferas que atuam nessa área. Da mesma forma esperamos que o mesmo contribua para que a educação oferecida aos discentes considere o saber adquirido no cotidiano, fazendo um paralelo aos demais saberes, num contínuo processo de aprendizagem dentro ou fora do ambiente escolar, tendo como um de seus objetivos o resgate da auto-estima do indivíduo e conseqüentemente transformando-os em verdadeiros cidadãos capazes de superar a opressão e injustiça em que estão inseridos os grupos populares e no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, O. S. **Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação de professores de matemática na UFPA.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

ANDREOTTI, A. L. **O Governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.** Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html, acesso em 25 de outubro de 2011.

ARRYO, G. M. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, Leôncio et al. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ATAIDE DE ALMEIDA, M. G. A. **A Construção da Verdade Autoritária.** SP: Humanitas/USP, 2001.

BAIL, V. S. **Educação matemática de jovens e adultos, trabalho e inclusão.** Florianópolis: Insular, 2002.

BARBOSA, L. R. **Movimentos de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana/** Letícia Rameh Barbosa. – Recife: Ed. Do autor, 2009. 263. : il.

BETTO, F. FREIRE, P. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** 5. Ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Educação em Ação).

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar Quer dizer.** 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 09 de 9 de maio de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, **Seção I, p.31.**

_____, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996.

_____, **Plano Nacional de Educação,** Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____, Ministério da Educação do. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº 11 e Resolução nº 1/2000.

CAMPOS, S., PESSOA, V. **Discutindo a formação de professores e de professoras com Donald Schön.** In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a).* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico- compreensiva:** artigo a artigo. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990** - Recife: Bagaço, 2004.

CAVALCANTE, R. A. **Andragogia: a aprendizagem de adultos.** Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. João p, n. 6. ano 4, julho. 1999.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber: formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** / Antonio Chizzotti. 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2009. - (biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

COMERLATO, D. M. Formação de Professores em EJA. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org). **Aprendendo com jovens e adultos** – Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: URGs, 2001.

CORÔA, R. P. Saberes Construídos pelos Professores de Matemática em sua Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico Universidade Federal do Pará, Pará, 2006.

CORROCHANO, M. C. [et al]. **Jovens e Trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CURY, H. N. **A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos o que fazemos o que podemos fazer?** In: CURY, H. N (org.). *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11-28.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2001.

_____, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, M. C. GRACILIANO, M. Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação: a educação de jovens e adultos no Brasil: informa apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe. In: Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte: FAE/UFMG, n 32, p. 38-45, 2000.

_____, M. C. JOIA, O. RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cad. CEDES. Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 janeiro 2012. Pré-publicação.

DUARTE, A. H. D. Saberes Mobilizados Por Professores De Matemática: Uma Relação Com as Formações Continuadas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional Gestão Educacional) Instituto Superior de Línguas e Administração, Gaia, 2010.

EUGÊNIO, G. E. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio – Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001, 2008.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FERREIRA, I. S. B. A Formação dos Professores: Saberes e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, Pará 2007.

FOUCAULT. M. **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, P. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). 10 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. – (Guia da escola cidadã; v. 5).

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta** – 10 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. – (Guia da escola cidadã; v. 5).

GAUTHIER, C. (ET. AL). **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** – Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unuji, 1998.

GOMES, A. et al. Organizações em transição – contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2000.

GONZAGA, A. M. “A Pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa.” In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs) **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas 2006.

_____. _____. 5ª. Ed. São Paulo: atlas, 1999.

GUIMARÃES, V. S. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Saberes, identidades e profissão**. Ed. Papirus. 2 ed. SP. 2004.

GUIMARÃES, O. M. de S. *Saberes Docentes Mobilizados na Dinâmica do Trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

HADDAD, S. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JACCOUD, V. **Viver e Lutar: a construção de Movimento de Educação de Base – MEB (1955-64)**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e cidadania: História e Memória. RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 09, de março de 2000.

KLEIMAN, A. B. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos** / Angela B. Kleiman e Inês Signorini... [et. al.] - 2. Ed. rev. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. - 3. Ed. rev. e ampl. - São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, G. S./ GHEDIN, (Org.) Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, T. C. **A formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Campinas: PUCCAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, D. T. **Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação. Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, São Paulo 2009.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MCP, Movimento de Cultura Popular – MCP http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?Titulo=Movimento+de+Cultura+Popular+--+MCP<r=M&id_perso=170. Acesso em: 19/12/2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo,** SINPRO-SP, 2006. Disponível em < http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639. > Acesso em 12 de maio de 2011.

_____, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, I. B. **Pensando o currículo na educação de jovens e adultos.** In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 101-110.

_____, I. B. de. **Reflexões a cerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar Curitiba: Editora UFPR, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, V. M. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 15-44.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos,** 6ªed. São Paulo: Pontes, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERRENOUD, P. **Entrevista com Philippe Perrenoud**, Universidade de Genebra In Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: historiaemconstrucao.asa.pt/file.php?n=competências_01_3u75kzrf.pdf, acesso 09 de maio de 2011.

PERRENOUD, P. **Construir competências é viras as costas aos saberes?** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. 1999.
PIMENTA, Selma Garrindo. **Saberes pedagógicos e atividades docente:** textos de Edson nascimento Campos... [et. al.]; Selma Garrindo Pimenta (organização) – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente/** textos de Edson Nascimento Campos... [et. al.]; Selma Garrindo Pimenta (organização) – 4 ed. - São Paulo: Cortez, 2005. – Saberes da docência.

_____, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito/** Selma Garrindo Pimenta e Ghedin, Evandro (orgs) - 4. Ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de jovens e adultos:** Introdução entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor – 15. Ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

RIBEIRO, M. T. D. **Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com o ensino de Química.** / Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – Cuiabá (MT): O Autor, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular- 1º segmento/** coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro - São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC. 2001.

RIBEIRO, V. M. M. **A formação de Educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico.** In: *Educação & Sociedade:* revista quadrimestral da Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 69, 1999.

ROJO, R. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula.** São Paulo: EDUC, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 30ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: atlas, 1999.

RODRIGUES, A. M. S. **A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática: o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

SANTOS, W. L. P. SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania.** 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção temas da educação).

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes I.** Métodos. 2. ed. Madrid: Muralla, 1998.

SILVA, E. L. MENZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação.** 3ª ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, M. C. V. **A prática docente de EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru – Recife-PE:** Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

SILVEIRA, B. **Dicionário Global de Língua Portuguesa.** 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

SOARES, L. **Historia da alfabetização de adultos no Brasil.** In: BORGES, Eliana (org.) ET AL. Alfabetização de jovens e adultos – uma nova perspectiva de letramento. E. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Heloisa Szymanski (org). Laurinda Ramalho de Almeida. Regina Célia Almeida Rego Pradini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 3ª Ed. (2010).

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

_____, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação.* Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, Jan/Fev/Mar/Abr – 2000. Nº 13 (pp. 05-23).

_____, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, M. LESSARD, C. **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

THERRIEN, J. **"Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas."** IN: Anais das 18 ANPED. Caxambu, 1995. (Disquete).

_____, J. **O saber social da prática docente.** In: *Educação e Sociedade:* revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Nº 46. Abril. Campinas – SP, 1993. (p.408 – 418).

TORRES, R. M. **Alfabetización y apredizaje a lo largo de toda la vida**. IN: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Ano 28, nº1. México: Janeiro/Junho de 2006, p. 25-38.

_____, R. M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, Mirian J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pósgraduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998.

UNESCO- **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

VIEIRA, M. C; MIRANDA, H. T. **Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores**. Disponível em: <www.anped.org.br/24/p1803468048895.rtf>. Acesso em: 20/12/2011.

VILLA, F. G. **O professor em face das mudanças culturais e sociais**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). Repensando a didática. 9. Ed. Campinas – SP: Papirus, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Solicitação e Autorização de Adaptação do Questionário

Correio eletrônico enviado no dia 20/11/2011:

Exmo. Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro,

Sou Lourdes Amaral, brasileira, professora da Educação de Jovens e Adultos, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Lusófona.

Estou no momento trabalhando na minha dissertação, sob orientação da Professora Doutora Graça Ataíde, brasileira, e co-orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, português. O objetivo da minha pesquisa é investigar os saberes mobilizados pelos professores de EJA e sua relevância no cotidiano do aluno.

Pretendo aplicar um questionário com os discentes de quatro escolas da rede Estadual de Educação da Cidade de Garanhuns, estado de Pernambuco, Brasil. E gostaria de solicitar sua autorização para utilizar seu questionário, bem como fazer as alterações necessárias para adequação aos objetivos da pesquisa. O mesmo será utilizado de forma devidamente referenciada, com a realização de algumas modificações pertinentes em razão da população atendida.

Desde já agradeço pela atenção.

Cordialmente, Lourdes Amaral.

Resposta enviada por correio eletrônico no dia 29/11/2011:

Boa Noite! Lourdes

Desculpe não ter respondido antes, mas só agora estou tendo acesso ao seu e-mail. É com satisfação que permito e autorizo a utilização do meu questionário. Nosso trabalho de pesquisa deve servir de fonte e auxílio para a produção de conhecimento em Educação. No mais, o que eu puder lhe auxiliar.

Bom trabalho!

abraço, Marcel.

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

HUNIVERSIDADE LUSÓFONA DE TECNOLOGIA E HUMANIDADE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO ADAPTADO DESTINADO AOS DISCENTES DA III FASE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao seguinte questionário.

O objetivo é caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa, que se propôs a investigar os saberes mobilizados na EJA, e sua relevância na vida cotidiana do discente. As informações alcançadas poderão ser utilizadas em posteriores publicações, porém será garantido o incondicional anonimato quanto às respostas.

Todas as informações serão extremamente importantes para análise dos resultados, portanto a sinceridade de suas respostas é fundamental.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário, também o cuidado, atenção e a seriedade que dispensar a tarefa.

PERGUNTAS:

1- Idade: _____

2- Sexo:

- (A) masculino
- (B) feminino

3- Qual o seu estado civil?

- (A) solteiro (a)
- (B) casado (a)
- (C) vivo com uma pessoa, mas não sou casado
- (D) separado, ou divorciado
- (E) viúvo

4 – Quantas pessoas moram em sua residência?

- (A) até 2
- (B) 3 a 4
- (C) 5 a 6
- (D) mais de 6

5– Nível de escolaridade:

- a) Do seu pai: () Analfabeto
() Fundamental
() Ens. Médio
() Superior
() Completo () Incompleto
- b) de sua mãe: () Analfabeta
() Fundamental
() Ens. Médio
() Superior
() Completo () Incompleto

6 – Você é trabalhador com registro em carteira?

- (A) Sim
(B) Não
(C) Autônomo
(D) estou desempregado
(D) Outros

7 – Quais documentos você possui?

- (A) Certidão de nascimento ou casamento
(B) Carteira de identidade
(C) CPF
(D) Título de eleitor
(E) Carteira de trabalho

8 – Qual a renda mensal de sua família?

- (A) menos de 1 salário mínimo
(B) 1 salário mínimo
(C) 2 salários mínimos
(D) mais de 2 salários mínimos

9 – Qual o meio de transporte você utiliza para chegar a escola?

- (A) Ônibus
(B) Carro
(C) A pé
(D) Outros

10 – Você parou de estudar alguma vez?

- (A) Sim (B) Não

11 – Em caso positivo responda o porquê parou de estudar?

- (A) Trabalho
(B) Filhos
(C) doença
(D) Pressão familiar
(E) Outros

12 – Porque você voltou a estudar?

- (A) Arrumar um trabalho melhor
(B) Participar da sociedade religiosa
(C) Pressão Familiar
(D) Realização pessoal
(E) Outros

13 – Por que optou pela EJA?

- (A) Para terminar logo
- (B) É mais fácil
- (C) Por conta do horário
- (D) Não conseguiu vaga no fundamental
- (E) Outros

14 - Em relação ao que você esperava do EJA, ele tem sido para você:

- (A) ótimo
- (B) muito bom
- (C) bom
- (D) regular
- (E) insatisfatório

15- O que você mais gosta no EJA?

- (A) de encontrar amigos
- (B) do conhecimento que está adquirindo
- (C) dos professores
- (D) das atividades desenvolvidas pela escola
- (E) outro motivo

16 – Qual a importância dos saberes trabalhados na EJA, para seu cotidiano?

- (A) Muito importante
- (B) Importante
- (C) pouco importante
- (D) Sem importância

17 – Para que, você mais utilizar os conhecimentos adquiridos na EJA?

- (A) Para afazeres domésticos
- (B) Para deslocamento
- (C) Na vida profissional
- (D) Na vivência religiosa
- (E) Na vida em sociedade
- (F) Outros

18 – Qual disciplina você mais gosta?

19 – Que disciplina você menos gosta?

20 – Qual disciplina apresenta os saberes que você mais utiliza em seu dia a dia?

- (A) Língua Portuguesa
- (B) Matemática
- (C) Ciências
- (D) História
- (E) Geografia
- (F) Educ. Física
- (G) Religião
- (H) Arte

21 – Os professores consideram e respeitam os saberes adquiridos pelos alunos em seu dia a dia?

- (A) Sempre
- (B) Às vezes
- (C) Nunca

22 – Qual material didático os professores mais utilizam para ensinar?

- (A) Livro didático
- (B) TV/ vídeo
- (C) projetores
- (D) quadro de giz
- (E) Outros

23 - Além dos livros escolares, quantos livros há em sua casa?

- (A) De 1 a 10 livros
- (B) De 10 a 20 livros
- (C) Nenhum

24 - Além dos livros escolares, Que outro tipo de livros há em sua casa? .

- (A) De receitas
- (B) Religiosos
- (C) Histórias
- (D) Revistas
- (E) Outros
- (F) Nenhum

25 – Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é igual ao ensino regular da escola onde você estuda?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Às vezes.

26 - Quando você concluir o Ensino Fundamental no EJA, você pretende continuar estudando?

- (A) sim
- (B) não
- (C) ainda não sei

Obrigada pela sua participação. Não se preocupem com as informações contidas neste questionário, elas são confidenciais e não serão identificadas.

APÊNDICE III

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Lourdes Amaral

e-mail: lourinhaamaral@hotmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo avaliar e comparar a utilização dos saberes adquiridos pelos docentes em sua trajetória profissional e seu emprego na prática em sala de aula. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Formação profissional
- Tempo de atuação no magistério
- Tempo de atuação na EJA

Conhecimento acerca da EJA:

- Formação saberes adquiridos para trabalhar com EJA.
- Concepção da EJA.
- Concepção do ensino na EJA, e o respeito à especificidade e diferença da clientela atendida.
- Contribuições para melhoria do ensino de jovens e adultos.

A importância da EJA para os alunos:

- Proposta Escolar, atividades, saberes e conteúdos importantes no trabalho com educação de jovens e adultos.
- Conhecimentos adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, e sua relevância no ensino de Jovens e adultos.

Metodologia utilizada pelo professor (a) no ensino de EJA:

- Aspectos importantes no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias, saberes e material consultado além do livro didático.
- Dificuldades encontradas na sua prática profissional na EJA e possíveis contornos.

APÊNDICE IV

CARTA-CONVITE PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS DA GRE-AM



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Lourdes Amaral

e-mail: lourdinhaamarall@hotmail.com

Garanhuns, ____ de _____ de 2011.

Ilmo (a). Senhor (a) _____,

Como profissionais a serviço da Educação é de nosso conhecimento as muitas mudanças que estão ocorrendo na prática educativa atualmente. E de modo específico no procedimento educativo desenvolvido na EJA.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, e solicitar-lhe a lista de docentes que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na EJA da presente Instituição, a fim de serem convidados a participar da mesma, através de uma entrevista semi-estruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral é comparar a utilização dos saberes adquiridos pelos docentes em sua trajetória profissional e seu emprego na prática em sala de aula. Em suma, através da investigação proposta neste estudo poder-se-á constatar quais os saberes utilizados pelos docentes de EJA em sua prática pedagógica e ao mesmo tempo reconhecer a relevância desses saberes na vida cotidiana do aluno, já que, no geral, a dinâmica apresentada no modelo de ensino dos últimos anos, ainda encontra-se centrada na figura do professor, nas aulas expositivas, e na utilização cotidiana do livro didático. E esse modelo já não atende a todas as necessidades e desafios do novo cenário mundial, principalmente no que compete e Educação de Jovens e Adultos.

Assim, é necessário buscar um novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos, em que o educador, deixando de ser a única fonte de informação e conhecimento, passe a criar oportunidades para que o aluno participe de forma mais ativa do processo de ensino-aprendizagem, considerando o conhecimento adquirido pelo mesmo, sabendo como encontrar e filtrar a informação, bem como construir seu próprio conhecimento.

Sabemos de vossas inúmeras atividades e muitos compromissos enquanto à frente da Gestão da referida Instituição, mas gostaríamos de reiterar nosso convite para participação neste projeto de investigação.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 81135063, ou pelo e-mail lourdinhaamarall@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Maria de Lourdes Pereira do Amaral.

APÊNDICE V

CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA GRE-AM



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Lourdes Amaral
e-mail: lourdinhaamarall@hotmail.com

Garanhuns, ____ de _____ de 2011.

Ilmo (a). Senhor (a) _____,

Como profissionais a serviço da Educação é de nosso conhecimento as muitas mudanças que estão ocorrendo na prática educativa atualmente. E de modo específico no procedimento educativo desenvolvido na EJA.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, através da participação em uma entrevista semi-estruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

Reconhecendo a necessidade de buscar um novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos, onde o educador tem um papel de total relevância no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo da pesquisa é contribuir para a melhoria do contexto educacional na área de EJA.

Sabemos de vossas inúmeras atividades e muitos compromissos junto aos alunos e das obrigações como profissional de educação, entretanto, solicitamos a gentileza de participar do nosso estudo enquanto docente da referida Instituição.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 81135063, ou pelo e-mail lourdinhaamarall@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Maria de Lourdes Pereira do Amaral Lima.

APÊNDICE VI

Respostas da Entrevista



Professor P1

T.1. 31 anos.

T.1. Feminino.

T.1. Graduada em Letras com Especialização em Língua Portuguesa.

T.1. 11 anos.

T.1. 3 anos.

Q.30. Não, toda experiência foi adquirida na sala de aula.

Q.31. É uma modalidade de ensino diferenciada que visa recolocar o aluno que está fora da faixa no que seria compatível ao ensino regular (correção de fluxo), mas que na realidade envolve muitos outros problemas de ordem social.

Q.32. Sim, mas apesar de tantos esforços sentimos várias dificuldades, tanto da parte humana, quanto da material.

Q.33. Com conhecimento e com muito esforço, de quem ver o aluno de EJA como um ser capaz de aprender.

Q.34. Atividades relacionadas à oratória, e ao desenvolvimento do ser humano como ser atuante e crítico no meio deles.

Q.35. De extrema importância, pois são possíveis facilitadores da aprendizagem quando utilizados nas aulas (faz a relação muito mais rapidamente).

Q.36. A abordagem, meios para que eles consigam aprender mais facilmente (conversas, experiências já vividas, notícias relacionadas) livros, textos variados, jornais, revistas, artigos de televisão e internet.

Q.37. A falta de confiança neles mesmo que pode ser facilmente contornada. Os problemas extraclasse, que infelizmente não depende só de nós. Também a falta de um material direcionado para a EJA pode dificultar, mas tudo isso não impede a realização de um bom trabalho. Eu em minhas aulas, tento entrar na intimidade do meu aluno. Tento entender o porquê de suas dificuldades, suas faltas e suas angústias. Enfim me torno um “professor amigo”, pois muitas vezes somos muito mais que docentes: psicólogos, advogados e confidentes.

Respostas da Entrevista



Professor P2

T.1. 36 anos.

T.1. Feminino.

T.1. Pós- graduada em Matemática.

T.1. 13 anos.

T.1. 8 meses.

Q.30. Não.

Q.31. Um ensino simplificado que facilita a vida estudantil dos que estão fora de faixa, e uma esperança para aqueles que pararam de estudar a algum tempo. E ambos poderem conquistar os seus sonhos.

Q.32. Bom, sim.

Q.33. Com material pedagógico para o aluno, material de apoio ao professor e formação para o professor.

Q.34. Proposta e conteúdos vinculados ao cotidiano do aluno.

Q.35. Sim no desenvolvimento de suas atividades.

Q.36. Atender as necessidades do meu aluno. Livros e textos de apoio, jogos, material xerocado e curiosidades.

Q.37. A falta de interesse da maioria dos alunos pelo estudo e também de respeito, compromisso e outros, mostrando a importância do ensino na sua vida.

Respostas da Entrevista



Professor P3

T.1. 40 anos.

T.1. Feminino.

T.1. Graduação e Especialização em matemática.

T.1. 23 anos.

T.1. Vai fazer 2 anos.

Q.30. Não, também não tenho vontade de fazer.

Q.31. Eu acho bom para o aluno é bom, mas é muita dificuldade para o professor, acho que talvez por eu não ter tido uma preparação, não ter tido nenhuma capacitação, nesse sentido eu ainda tenho dificuldades.

Q.32. Acho que sim, eu acho que se a escola, nós trabalhássemos, mais assim, enxugássemos mais o currículo, porque esse ano foi que nós recebemos as OTMS o ano passado cada um elaborou a sua o seu currículo como quis, eu acho que poderia ser mais sintético agente priorizar ver o que realmente é prioridade trabalhar, assim em conjunto todas as disciplinas eu acho que falta mais estrutura.

Q.33. Eu acho que pesquisando mais, tentando conhecer melhor o alunado da gente, tentar conhecer melhor outros métodos, para trabalhar com a EJA, outras escolas como estão trabalhando, eu acho que agente pode melhorar muito.

Q.34. Bom como eu sou muito voltada pra área de matemática, então se for na minha área eu priorizo as quatro operações, resolução de problemas, apesar de que nessa turma nós temos assim, muitos querem fazer o ensino médio regular, então eu tenho esse cuidado em trabalhar conteúdos para o cotidiano, mas eu também procuro dá uma base para que ele não chegue no ensino médio tão despreparado.

Q.35. Eu procuro, eu não sei se faço como deveria, mas eu procuro aproveitar o conhecimento deles, eu converso bastante com eles, para ver o que eles têm para me dizer, para daí desenvolver, preparar aula, conversando vendo os interesses deles, tem conteúdos que eu percebo que eles têm mais é facilidade, assim eles se identificam, pronto têm coisas que eles se identificam mais, aí eu sempre procuro trabalhar nessa área.

Q.36. Eu penso no que eles vão aprender, na aprendizagem deles, que aquele conteúdo ele consiga entender da melhor forma possível, eu preparo exercícios que sejam adequados para a turma eu vejo nesse aspecto, esse é o caminho. Livros, eu trago, posso trazer filmes pra eles, mesmo filmes que não sejam na área, filmes assim com lições de vida, filmes de incentivo eu sempre gosto de trazer, aí trabalho relatórios com eles, pronto agora estou elaborando um trabalho com jornais, eu não fiz ainda esse ano, mas já estou separando material pra trabalhar gráficos, trabalhar tabelas, nós também não temos muitos recursos assim, muitos materiais distintos agente não tem, aí para trabalhar com cartazes, às vezes eu faço com eles não com muita frequência.

Q.37. Olha, as dificuldades que eu percebo, alguns não têm muito interesse, eles não são muito motivados eu acho que isso é um grande problema, é tentar motivá-los, outro problema é uma parte da sala, eles têm uma boa bagagem como agente comentou, eles não pararam de estudar e retornaram, é porque estavam fora de faixa aí foram colocados na EJA, então uma turma assimila melhor e outros não, eles têm mais dificuldades, então eu acho, é muito heterogêneo, então fica difícil, e acho que também a grande quantidade agente tinha 44 matriculados eu acho pra EJA é muito, agora já houve evasão, houve transferência, olha já desistiram uma faixa de uns 10 temos 34, porque também têm alguns que vem uma semana faltam

três, aí vem outra semana e agente não pode considerar desistente. Eu procuro através do dialogo, procuro incentivar estudar, sempre procuro motivar, sempre estou conversando, aconselhando, faço atividades com eles, sempre estou na banca tentando acompanhar, mas é difícil e até porque eles são assim muito agitados, temos a questão também da disciplina porque eu tenho que me preocupar em manter a disciplina, o problema também é que eles tão ligados ao celular, fones de ouvidos aí está tornando um problema constante, eu já conversei já tentei negociar, mas às vezes eu tenho que tomar uma atitude assim tirar o celular, deixar no birô só entregar no final da aula porque ta atrapalhando muito, é difícil por isso que eu tenho que está sempre vendo a questão da disciplina, porque com barulho eles não fazem atividades não aprendem e a questão da dificuldade da aprendizagem em si além da falta de motivação.

Respostas da Entrevista



Professor P4

T.1. 43 Anos.

T.1. Feminino.

T.1. Especialização em Língua Portuguesa.

T.1. 24 anos.

T.1. 01 mês.

Q.30. Não.

Q.31. Pra mim a EJA é uma forma que os políticos encontraram para deixar as pessoas na escola, ao interesse deles, pra o interesse deles e na verdade eu não vejo interesse em alunos de EJA pelo menos na realidade que eu estou nessa turma da tarde, apesar que os colegas já me passaram que a turma do EJA a noite são pessoas mais idosas que querem aprender alguma coisa, e realmente há um interesse deles em aprender, mas essa turma jovem que esta fora de faixa que está ali porque não quiseram estudar, realmente não vejo.

Q.32. Poderia se o aluno quisesse estudar, se o aluno quisesse fazer diferente seria, porque parte do aluno, não parte do profissional que está ali ensinado.

Q.33. Sendo do jeito que sou, entendeu? Honesta comigo mesmo e tentando passar minhas experiências para eles que nem sempre eles querem ouvir, aliás não querem ouvir.

Q.34. As que eles deixaram por vários motivos, claro que existe cada caso, mas a grande maioria é porque não quiseram realmente estudar, mais seria os conteúdos que são necessários para um cidadão saber se portar diante da sociedade.

Q.35. Com experiências de vida para eles, não é? Você trás além de seu contexto o contexto deles que nem sempre eles passam, porque o que passam mais é rebeldia e querer que você passe trabalho para cumprir a necessidade de nota é só o que interessa.

Q.36. Eu considero importante exatamente o que te falei antes, na fala anterior, a questão de você passar conhecimentos para que eles possam ser cidadãos verdadeiros, serem seres pensantes e não alienados eu vejo isso uma juventude alienada, livros internet, é gramática.

Q.37. As dificuldades são exatamente a juventude que não quer, não é porque eu trabalho com uma parte jovem, então eles não têm interesse o que eles querem é um celular para está mexendo o tempo todo escutando música na qual você tem que achar bonitinho e concordar com eles.

Respostas da Entrevista



Professor P5

T.1. 44.

T.1. Feminino.

T.1. Licenciatura em letras.

T.1. 16 anos.

T.1. O ano passado, 02 anos.

Q.30. Não nunca.

Q.31. Que é um projeto muito bom para pessoas de idade de fora da faixa etária.

Q.32. Poderia ser melhor, tendo especialização para o professor, capacitações essas coisas assim não é?

Q.33. De que forma, de que forma, me deixa ver de que forma, tentando ajudar meus alunos a melhorar.

Q.34. Os conteúdos, os gêneros textuais.

Q.35. Aproveito às vezes nas conversas, o ambiente deles, isso aí.

Q.36. Eu consulto o cotidiano deles e assim algumas coisas pela internet, os exercícios que são mais fáceis para eles. Esse ano tem o livro didático, mais são horríveis.

Q.37. A falta de responsabilidade, o compromisso que alguns não têm, porque alguns não querem, se matriculam e quando chegam no final do ano ficam 20, 10, ou 15 esse ano mesmo minha filha foi horrível.

Respostas da Entrevista



Professor P6

T.1. 43 anos.

T.1. Masculino.

T.1. Superior em Matemática.

T.1. 15 Anos.

T.1. Na EJA são 04 anos.

Q.30. Não.

Q.31. É um projeto bom, agora que precisa de estrutura e de acompanhamento para os professores e também de capacitação.

Q.32. Acho que sim, repetindo o que disse agora a pouco, se tem uma boa estrutura e os professores são capacitados, eu creio que o aluno tem mais condições de acompanhar o projeto.

Q.33. De que forma, sei lá, de que forma, mais mecanismo, como é que posso usar a fala correta agora, agora não sei não tenho como responder essa pergunta.

Q.34. Proposta que contemple desde formação básica, até os conhecimentos que são provenientes pra o dia a dia deles, para trabalhar o dia a dia deles, não só a linguagem matemática pura, mas sim a matemática que sirva, que tenha algum fundamento para trabalhar o dia a dia.

Q.35. Com certeza, através de exercícios práticos, através até de conhecimentos de trabalhos escolares, conhecimentos até de fundamentos, experiências trazidas por eles, de relatos com relação à matéria, com relação à forma que eles têm de trabalhar, de estudar, as dificuldades, tudo isso é um repasse de conhecimentos que através da dificuldade é que agente vê de que forma agente pode trabalhar o dia a dia deles.

Q.36. Internet, livro, além do material pedagógico didático.

Q.37. As dificuldades são: estrutura, material didático, pedagógico, aí a forma de contornar isso é o professor dá o melhor possível, fazer o que poder para que os alunos não saiam prejudicados unicamente por uma coisa que eles nem tem culpa a falta de estrutura, é uma coisa que às vezes nem a escola tem culpa, mais é uma estrutura maior.

Respostas da Entrevista



Professor P7

T.1. 43 anos.

T.1. Feminino.

T.1. Especialização em Gestão e Supervisão escolar, Programação do Ensino de Língua Portuguesa, Psicopedagogia e Recursos Humanos, Direitos Humanos, Graduação em Letras e até o quinto período de Pedagogia.

T.1. 26 anos.

T.1. 06 anos.

Q.30. Não.

Q.31. Eu vejo a educação de jovens e adultos primeiro como política do governo no sentido da proposta lá desde MOBREAL de erradicar com o analfabeto, não foi conseguido, há eu tenho 26 anos de EJA eu trabalhei no MOBREAL me lembrei agora, desde o MOBREAL quando eu comecei a entrar na rede novinha, o Mobral estava sendo extinto o governo abriu o Educar eu fui professora do Educar no Castanhinho, naquele tempo agente já trabalhava com 60 anos era multisseriado hoje agente tem ciclos naquele tempo não tinha e já havia essa proposta mesmo do governo de calar Paulo freire e assumir a educação de jovens e adultos no país, naquele tempo já era uma política pública continua sendo uma política pública eu acho que o sucesso não é tão grande porque agente continua com grandes dificuldades na EJA, mesmo como casos que eu tenho hoje de pessoas que tem 18 anos de escolaridade 20 anos de escolaridade a ainda são analfabetos funcional no ensino médio, então tem alguma coisa que precisa ser revista, agora eu vejo

enquanto exercício de cidadania uma grande oportunidade. O jovem e o adulto ele tem uma experiência que é única e agente trabalha sempre no sentido de aproveitar essa experiência de vida, então ele não tem domínio do código, mas ele é uma pessoa letrada, no sentido de experiência de vida mesmo, a maioria das pessoas que eu trabalho são pessoas viajadas são pessoas que conhecem do país, mas do que eu, tenho alunos que já passaram para fora do país já estiveram fora do país, o ano passado nós tivemos um estudante no EJA que nós estávamos trabalhando com gênero conto e ele sempre levava alguns contos e agente sempre elogiava porque realmente era uma produção muito boa, mesmo com problemas de ortografias que nós poderíamos dizer na normalidade pobres, que agente não julga assim, trabalhamos com a perspectiva mais da linguística do que da gramática e hoje os contos de seu Cícero viraram livro então agente fica muito feliz e quando você lê, é um aluno do EJA com grande conhecimento de mundo, ele trabalha com sociologia e filosofia que era a disciplina que eu trabalhava que eu trabalho que é arte, filosofia e sociologia e língua portuguesa e virou um livro. E de Castanhinho eu lembrei agente tem Carlos, Carlos que é líder comunitário, Carlos foi alfabetizado por nós, nós dois juntos eu aprendi muito com ele com certeza, mas Carlos de Castanhinho ele era analfabeto quando estudou comigo quando eu tinha 15 anos e Carlos já era adulto e Carlos hoje é uma pessoa que já deu palestras no mundo todo. Esse é o nosso jovem adulto que precisa ter seu conhecimento legitimado agora se agente for colocar o conhecimento de escola sistematizado pela escola agente ainda tem grande dificuldade e se agente entender na perspectiva do letramento eu sou muito feliz com isso.

Q.32. Bom eu não tenho especialização em EJA, mas eu tenho uma formação muito boa em EJA porque eu passei por essa formação nesse período todo agente recebe todas as capacitações do estado, agente recebe sempre as formações do estado, participando do programa Paulo Freire desde 1987, eu me lembro que a primeira formação que eu tive do Paulo freire foi 1987, em maio no Centro de Convenções de Recife, de lá para cá agente nunca deixou de ter, hoje eu trabalho como formadora do EJA então eu sou formadora dos professores de jovens e adultos então a rede tem feito seu papel, agente tem material produzido, nós trabalhamos com Pernambuco convivendo com o semi árido, se eu não me engano em 1995 que era um programa específico para a zona rural, naquele período o governo trabalhava

com conhecimento do campo e nós tínhamos uma série de 10 livros e que nós utilizamos os saberes do campo para alfabetização, foi um programa lindo nesse período eu era formadora dos professores do Pernambuco convivendo com semi árido, hoje eu sou professora do EJA, mas não sou formadora do EJA sou formadora do AJA que é alfabetização, o EJA tem a continuidade do AJA então é um programa de alfabetização também na linha de Paulo freire, eu sou formadora e como professor da rede agente recebe muitas capacitações talvez a grade de formação que agente tem hoje em a carga horária seja muito maior do que uma especialização em horas trabalhadas e realizadas, eu acho que o governo tem feito sua parte, agora agente sempre espera receber o aluno ainda com aquela nossa mentalidade de gramática, agente gostaria muito que o aluno saísse do ensino médio com uma produção maior e não sei se é porque minha área é língua portuguesa agente tem muita dificuldade, agora na Escola 4 agente fez um projeto com EJA trabalhando a oralidade porque os 4 eixos de competência do ensino de língua portuguesa, um deles é o trabalho com a oralidade, então nós direcionamos a oralidade para os gêneros orais e trabalhamos com seminários, com entrevista e palestra dentro da questão da palestra, agente trabalhou com o bully, tivemos varias temáticas, mas a melhor que se destacou foi o bully, e os alunos eles tinham a obrigação de produzir um fooder, lê os livros, fizemos varias palestras fizemos o programa de rádio aqui da 7 colinas lá no EJA é um material que você tem acesso no tecendo cidadania com arte que é o blog rodas de conversa que é nome do projeto e foi com EJA , foi aprovado na amostra do estado agente apresentou lá e assim eu fiquei muito feliz porque a produção textual, a organização de idéias, a questão da coerência foi muito boa , a questão da cidadania nós passamos dando a mesma palestra para mil estudantes e foram os alunos do EJA que fizeram isso , então é uma proposta muito boa, agora se você compara um estudante do EJA, agente não deve fazer isso, são características diferentes na verdade eu gosto muito ta tudo certo pra mim.

Q.33. Olha agente ainda tem, eu vou falar enquanto pessoa, eu não sinto dificuldade de trabalhar com o grupo você esteve na escola se conversar com meus alunos eles vão lhe dizer isso, eu sinto dificuldade de tempo eu tenho duas matriculas agente tem muita dificuldade nessas questões porque agente corre muito e na posição de gestão você não dorme, ontem eu dormi 3 horas da manhã porque eu estou com um

relatório pra enviar hoje, eu fui dormir ontem 3 horas da manhã, depois que eu saí da outra escola de 10 horas, então eu acho que o governo está caminhado para resolver essa questão da gente com duas matriculas, hoje as duas matriculas já não serve mais, o profissional já não é bom com duas matriculas, no tempo que eu fiz a seleção para o estado, o mesmo precisava de nós, convidava quem tinha uma matricula para fazer outra porque não tinha os professores, hoje já não é mas uma necessidade não é? Então eu não sei como é que o governo vai resolver isso, então assim, é uma questão pessoal, agora eu não sinto dificuldade, no serviço lá na escola dificuldade que esbarre no trabalho, as dificuldades que agente tem são aqueles que agente compreende que são do contexto social que agente vive e que agente não esbarra nela, assim o convívio, a diferença de saberes, você tem um aluno que o conhecimento cognitivo está lá encima e outro está lá embaixo, mas aí ele tem outras competências, agente se habitou a lidar com essas competências porque eu trabalho com isso desde os 15 anos e a agente teve que aprender a viver mesmo com essas diferenças, então eu não me escandalizo com elas.

Q.34. Eu gosto de algo das aprendizagens significativas, e significativa e o que o aluno já possui, eu entendo que a perspectiva é essa mesma, de resgate de partir do que o aluno trás, agora como, pronto esse ano lá na escola nós temos os livros que o governo mandou, esses livros eles trabalham com temática do dia a dia então agente utiliza e seguiu também o livro como suporte, trabalho muito com jornais, trabalho muito com revistas, e trabalho muito com os fatos que ocorre dentro da própria comunidade, então a escola tem um cemitério, agente fez um trabalho no cemitério, a escola tem um buracão nos descemos no buracão, fizemos uma roda de conversa no buracão fizemos um resgate das questões ambientais, então agente trabalha com o que a comunidade dispõe e utiliza como recurso, o livro do próprio governo, que nós temos o livro que o trabalho é interdisciplinar mas eu sempre uso outros matérias, agora eu me utilizo do material do ENEM, as competências do ensino de língua portuguesa na matriz do ENEM e na matriz do SAEPE, agente utiliza o tempo todo na escola, agora tem conteúdos que agente entende que não são necessários, ou agente tem que priorizar que não seria nem necessário mas agente prioriza, os eixos oralidade e escrita, análise linguística, produção textual, são os quatro eixos que agente vê.

Q.35. O tempo todo começa pela fala, eu tenho muito essa pratica desse trabalho, agente trabalha com a oralidade, vê com os meninos o que é importante que eu chamo de meninos mesmo os de 60, eles dão sugestão de conteúdos, então todas as temáticas vêm do pessoal, pronto um jovem da comunidade foi assassinado aqui na droga vivo, aquilo foi quinze dias de discussão sobre cidadania, foi aí que surgiu a historia do burly, surgiu um depoimento de que o menino tinha sofrido burly, a leitura de texto foi encima dos livros do professor Josivaldo, então agente busca a leitura para temática que o aluno sugeriu e vai inserindo outros fundamentos lá, então agente utiliza muito, os alunos que tem competência em desenho nos ajudam a desenhar dão oficinas mesmo em língua portuguesa, agora essa semana agente trabalhou com cordel, então tem aluno que sabia fazer xilogravura foi o que fiz a oficina para os outros , levamos Gonzaga de Garanhuns para lá e Gonzaga também da comunidade, agente fica sempre vendo o que usar, têm gente que trabalha com madeira dá oficina na escola e agente utiliza isso para dentro de língua portuguesa também.

Q.36. Eu acho que já coloquei em minha fala, eu trabalho muito com jornal trabalho com revista, procuro sempre a matriz do ENEM, porque todo mundo do EJA tem desejo de ter ensino médio então agente fica sempre motivando, vai terminando o EJA mas tenta também o Enem, então agente está sempre direcionando para matriz de referência para a matriz do SAEPE e o ENEM, aí como é que agente vai materializar isso, a partir do jornal, a partir de revista e o livro, porque o livro não dá conta sozinho e eu utilizo todo material da escola, agente tem um material que eu uso muito na escola como gênero textual que é o literatura em minha casa, como eles são fininhos e fica uma leitura cansativa, não sei se você tem conhecimento então eu utilizo muito quando eu estou trabalhando com crônica todo mundo lê um livrinho daquele de crônica, agente está trabalhando com conto todo mundo lê, folclore, cultura popular, então eu acho aquele material maravilhoso, você tem poesias, você tem no livrinho, aí eles não se cansam demais então agente usa aquilo como atividade complementar de leitura. O material que a escola dispõe agente usa, jogos, eu trabalhei com tangran, a semana retrasada nós montamos os desenhos, material de matemática que a escola tinha, o que a escola dispõe agente usa, vídeos, fizemos um trabalho com blog na primeira unidade desse ano, nós fizemos um trabalho com blog porque agente ia lançar o material do projeto no blog

abrimos o e-mail de todo mundo, então foi uma dificuldade grande mas agente conseguiu abrir o email e passar o email, não uso muito o laboratório não vivo lá não, mas levo, agente leva na medida do possível.

Q.37. O primeiro é a presença do estudante, eu acho que essa é a grande dificuldade, as turmas são muito pequenas eu não sei direito como é que funciona na escola porque geralmente há uma declaração que tem muitos alunos, mas de fato e de direito, pronto, as turmas de EJAs que eu tenho tem 14 alunos, isso entra como negativo no estado só que agente sempre só teve 14, você pega uma turma no começo com 14 alunos, pra você manter 14 alunos de EJA pai de família trabalhador que chega atrasado que cochila na sala, “eita professora eu não aguento mais, diz professora eu não estou aguentando o que a senhora ta dizendo eu não estou entendendo nada, aí eu digo e aí vamos lá no pátio não é, vamos lá para fora, vamos passear na boa não tem problema nenhum, vamos fazer exercícios, vamos se espreguiçar ouvir músicas depois agente volta acorda e vai caminhando”. A então eu vejo que essa é a grande dificuldade é o aluno trabalhador, na turma lá da escola 4, nós temos uma senhora que é faxineira da escola, ela termina 7 horas a faxina da escola e já entra na sala de aula para assistir aula, então é o aluno trabalhador é o aluno que vem cansado é o aluno que tem dificuldades realmente de compreensão das coisas que agente coloca, sempre tem o que entende mais o que entende menos e agente tem que esperar, tem que esperar sempre pelo outro agente não pode deixar o soldado ferido para trás, vamos lá pessoal, vamos parar aqui, fulano ajuda, quem entendeu? As vezes eu sinto que a minha fala não chega que eles não estão me entendendo e aí eu pergunto Quem foi que entendeu o que eu disse? A professora eu entendi, você pode dizer? Posso, então diga para ela de novo, aí a colega vai diz para outra, às vezes eles até entende às vezes eles não entende ninguém, então eu vejo que a dificuldade de trabalho que a dificuldade de compreensão dos conteúdos porque mesmo com a questão de texto que é a fonte de trabalho da gente, mas agente precisa passar os conteúdos do ensino médio, agente sente dificuldade de assimilação em alguns casos, agente sente dificuldade de manter o estudante nas salas, eu não vou falar de relacionamento eu acho que me relaciono muito bem com o grupo, acho que são as maiores dificuldades, material a escola dispõe, é uma escola que oferece o que agente pede, não tem dificuldade de material agente pede a escola dá, não tenho dificuldade de fazer

atividades extras com eles, pronto agente participa das rodas de conversas do SESC, então às vezes agente vai a pé agente junta carro e participa, tudo isso está no blog, tecendo cidadania aí você bota circuito de conversa, ou ensino de língua portuguesa, essas atividades do SESC eles gostam. Olha minha dificuldade mesmo é de manter a turma com alunos, agora tem que formar 45 eu não sei como é que a escola consegue, eu não vou falar da escola, mas veja, agente começa com turmas de 15, se começasse com 45, talvez agente realmente mantivesse um grupo maior, o problema é que agente começa com 14, 15 alunos e agente tem que chegar com esses 14 porque se tinha que ter 40 você veja que agente já entra defasado, é uma situação nossa da escola não sei se isso ocorre com outras, aí agente corre no incentivo de manter o grupo, eu vejo também assim que a proposta da EJA ela tem um tempo muito curto de ação porque os alunos passam, então essa demanda vai acabando, eu entendo a EJA realmente como política pública como eu coloquei, como um programa ela deve ter um tempo para se encerrar porque não é possível que o Brasil vá continuar produzindo analfabetos, analfabetos da democracia da cidadania pelo amor de Deus, que infelizmente tem não é, mas como ainda o grupo que agente trabalha continua como resultado da ditadura que foram dos anos 60 70, mas eu vejo assim que vai se acabando porque está legitimado que se as pessoas aprenderam ou não mais elas vão concluindo.

Respostas da Entrevista



Professor P8

T.1. 27 Anos.

T.1. Masculino.

T.1. Licenciatura Plena com Especialização em Matemática.

T.1. 02 Anos.

T.1. 01 Ano.

Q.30. Não, mais, no entanto a minha especialização na área de programação no ensino da matemática já aborda uma maneira diferenciada de você repassar o conhecimento matemático.

Q.31. Eu acho que é válida, até porque assim, as pessoas que estão direcionadas, normalmente estão direcionadas para esse tipo de vamos dizer assim projetos, são pessoas que têm esse pressuposto de querer, que hoje em dia um complicador que agente observa é essa questão da falta de vontade do alunado, mas já o pessoal da EJA não se depara com essa realidade geralmente é aquele pessoal que quer mesmo.

Q.32. Eu vejo que na EJA, eu quero supor que no dia a dia não tem uma metodologia basicamente diferente tem alguma bibliografia diferenciada, só que é o seguinte, agente tem que fazer, como posso dizer esse paralelo entre o que se pede e o que eles conseguem desenvolver, não adianta eu querer que ele consiga desenvolver equações do terceiro grau onde inicialmente o nível dele é de uma equação de primeiro grau, é um passo de cada vez.

Q.33. Eu particularmente nas minhas aulas, eu procuro diversificar, a dinâmica na aula da aula, trazer jogos, trazer bibliografias, biografias de autores, tentar introduzir o conhecimento da matemática não simplesmente naquela maneira formal quadro giz, giz e quadro, agente tenta quebrar esse paradigma e tentar trazer outras vertentes para ensinar.

Q.34. Como é um pessoal que já está um pouco defasado em relação aos demais, mas não empobrece com relação desrespeito a capacidade, isso aí é de cada um, mas assim, eu acho que conteúdos programáticos que eles venham a trabalhar no dia a dia, eu acho, mais interessante tendo em vista que na EJA o tempo dele é menor que o regular tanto no ensino regular como no ensino médio, para isso é importante que o professor faça essa seleção de assuntos, que a visão de cada professor veja o que é importante para aquele pessoal que está inserido no EJA.

Q.35. Aproveito porque eu vejo que na sala de aula não somente na sala de EJA essa questão do professor aluno é uma eterna troca de conhecimento, existem situações que o aluno trás para você que você jamais passou a imaginar que poderia acontecer, você faz uma analogia, faz comparações, você vê que tem fundamento aquilo que ele trás, do mesmo jeito você pode oferecer para os alunos novas oportunidades de eles aprenderem.

Q.36. As necessidades de cada um no que desrespeito a questão da aplicação no dia a dia, de repente dependendo do aluno da turma eu vou ensinar uma coisa, geometria espacial com aluno que na realidade dele não dá importância a geometria espacial, mas dá mais importância a outros tipos de conhecimentos, probabilidade, matemática financeira, entre outros, isso aí vai está no dia a dia dele, ou seja, agente procura passar conteúdos que eles possam sim aproveitar no dia a dia dele e que não fique somente guardado lá no caderno. Eu consulto, eu não sou diferente dos outros, eu consulto livros, consulto revistas matemáticas, utilizo jogos, utilizo projeções, uso muito data show, uso muito porque é complicado você já passar o dia todinho trabalhando de repente ter que assistir 2, 3 aulas de matemática consecutivas, têm uns que já vem numa defasagem acho que 10 a 15 anos, têm alunos que estão nessa situação não é, agente tem que procurar uma mecânica,

uma metodologia, de repente introduzir os conhecimentos da matemática no meio da informática, ferramentas que agente procura inserir de acordo com o assunto que está sendo abordado não fugindo totalmente do contexto da aula. Uso o data show, livros, revista, jogos matemáticos, programas de computador tipo o merpouit que trabalha com geometria, o metquet que trabalha o conceito básico da matemática o cabigeometri que trabalha a questão de geometria plana, figuras, áreas, lado é um contexto, agente procura diversificar isso.

Q.37. As dificuldades são mais com relação a como posso dizer, a base do aluno é você ter que seguir supostamente as OTMS, mas agente tem aquela possibilidade de traçar um elo, agente vai determinar os conteúdos abordados, mesmo assim, você não pode fugir daquilo que está nas OTMS, na BCC, aí assim é tentar conciliar que as vezes tem alunos que está 2 ou 3 que está a 15, 20 anos sem estudar, ou seja o desafio de você tentar ajudar para que todos os alunos compreendam no mesmo nível, ou seja, todo mundo na mesma direção, ou seja essa é principal dificuldade e o que posso fazer para contornar isso aí é fazer interação entre eles (os alunos), agente ter espírito de grupo, tentar introduzir nos alunos esse espírito de grupo que ninguém é melhor que ninguém e todo mundo tem capacidade independente do tempo que esteja fora da sala de aula e assim vai levando.