



**ALFAEJA**  
III Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos

## **A IDENTIDADE, OS SABERES DOCENTES E A EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE DA EJA**

**PARISSE, Tandja Andréa**

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia MPEJA/UNEB. [tanyparis\\_7@hotmail.com](mailto:tanyparis_7@hotmail.com).

### **EIXO TEMÁTICO 2: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DIVERSIDADES**

#### **RESUMO**

O artigo tem como objetivo compreender os processos de formação da identidade docente e dos saberes relativos à EJA de cinco docentes da EJA no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), na cidade de Feira de Santana, no primeiro semestre de 2016. Partimos de uma problemática que contém os seguintes questionamentos: os processos de formação da identidade docente e dos saberes relativos à EJA contribuem para o favorecimento da emancipação dos educandos? Neste sentido, a relevância deste estudo está na investigação sobre a construção desta identidade do professor, dos saberes (re) construídos no exercício da docência e dessas implicações para formação de educandos de modo a contribuir para a sua emancipação. Para essa discussão, embasamo-nos em autores que versam sobre Identidade Docente, Saberes Docentes e Emancipação e nos referendamos em Nóvoa (1992), Tardif (2002), Garcia (1999) Huberman (1992), Freire (2001) e Freire (1987) e Sacristán (1995). O percurso metodológico tem a abordagem qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso em Yin (1984) e Bogdan e Biklen (1994). Os resultados demonstram que a relação pedagógica e a experiência profissional fomentam uma formação cotidiana e a construção de novos saberes, mas que não favorece a emancipação do estudante.

**Palavras-chave:** EJA, identidade, saberes, emancipação, CENEB.

#### **INTRODUÇÃO**

O contexto atual apresenta muitas e incisivas mudanças econômicas, culturais, políticas e sociais que o Brasil vem sofrendo nos últimos anos, nas quais a população depara-se com desafios e possibilidades de crescimento num compasso acelerado. Através dessa realidade, a educação representa um importante meio de progresso e modernização social. Assim, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1994, p.29).

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 própria. 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 efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas.

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Conseqüentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai para a sala da EJA dentro do contexto histórico de exclusão e desatenção aqui brevemente apresentado. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica (Oliveira, 1999). Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com identidade e necessidades próprias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Este artigo tem como tema, A Identidade, os Saberes Docentes e a Emancipação do Estudante da EJA e se orienta pela seguinte questão: os processos de formação da



identidade docente e de saberes relativos à EJA contribuem para o favorecimento da emancipação dos educandos?

Destarte, partindo do atual cenário da EJA, uma vez garantida por lei como modalidade educativa, a educação de jovens e adultos enfrenta sérias tensões quanto aos moldes do sistema de ensino. E, nesse sentido, Arroyo (2005), ressalta a necessidade de diálogo com o sistema escolar, que possibilite resultados frutíferos para ambos, contribuindo de modo a atender a complexidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Falar de uma nova configuração da EJA implica considerar alguns indicadores positivos na sua constituição como política pública e um campo de direito (Arroyo 2005), entre eles, espaço nas universidades para pesquisas na área, atenção à necessidade de formação de professores e a superação da associação da educação de jovens e adultos a uma visão de compensação, de suplência, passando a encará-la como o que de fato é, uma modalidade de ensino e, que, como tal necessita de investimento, inovação pedagógica e acima de tudo, professores com a formação específica. Ou seja, o perfil do educador da EJA vai sendo reformulado a medida da reflexão e da sua prática. Esta construção vem da luta dos educadores militantes que desde o fim da Ditadura Militar, buscam aliar a tarefa de ensinar a ler e escrever a uma dinâmica emancipatória e plural. Assim Arroyo (2006, p.20) afirma que:

O que estou sugerindo é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos que incorporar essas fronteiras e métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importante para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

A motivação desta pesquisa está na implicação da pesquisadora no exercício da docência na EJA, a partir da crença de que os saberes docentes, atrelados a identidade, neste estudo compreendido como afinidade do professor em atuar na com os sujeitos da EJA. Neste sentido, a relevância deste estudo está na investigação sobre a construção desta identidade do professor, dos saberes (re) construídos no exercício da docência e dessas implicações para formação de educandos de modo a contribuir para a sua emancipação.



A EJA deve oportunizar ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, leva-lo a pensar sobre sua própria condição social. A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há uma necessidade no atendimento aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraproposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas.

A construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor é ser pessoa, e isto exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p.14), enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”.

A evolução histórico-social cultural em que vivemos, traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos para atuar na modalidade de ensino EJA. O ensinar trará uma abordagem também específica desta realidade educativa, pois Tardiff (2002, p.20), afirma que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Desta forma, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência. Sacristán (1995, p.77, in Nóvoa) destaca como o “saber fazer” a sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes prático pode trazer a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

A ideia de uma pesquisa voltada para a formação docente na EJA surgiu do fato de que a maioria das escolas da cidade de Feira de Santana no turno noturno, aderirem a esse novo modelo de formação e de prática pedagógica. Contudo, o que justifica a pesquisa é a investigação sobre o processo formativo deste profissional docente, assim como as práticas pedagógicas se dão no cotidiano. E tem como objetivo geral, compreender os processos de formação da identidade docente e dos saberes relativos à



EJA para o favorecimento da emancipação dos educandos no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia) na cidade de Feira de Santana. E como objetivos específicos: 1. Analisar quais saberes estão implicados na construção da identidade docente na EJA. 2. Elaborar reflexões que favoreçam aos estudantes da EJA uma formação para a autonomia, a criatividade, a criticidade e a vivência cidadã, condição necessária à sua participação ativa na sociedade.

Na primeira parte deste artigo buscamos traçar os aspectos referente à formação docente em EJA na contemporaneidade e também trazer um breve histórico da EJA, já na segunda parte trataremos da pesquisa em si. Sua fase de elaboração, de aplicação, coleta de dados e análise de resultados.

### *Cenário da pesquisa*

A investigação ocorreu no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), uma escola criada em 2013 através do Decreto nº 14.532 de 06 de junho de 2013, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Conforme o decreto,

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Esta escola pública está situada no centro da cidade de Feira de Santana, o que promove maior visibilidade de suas ações e várias vias de acesso. A escola surgiu do fechamento de quatro escolas públicas da cidade no turno noturno, que estavam próximas geograficamente. São elas: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Gastão Guimarães, Colégio Obra Promocional de Santana, Colégio Estadual Fróes da Mota.

O CENEB iniciou os trabalhos em 2013 contando com 33 professores e 608 alunos e atualmente conta com 528 alunos e 39 professores e tem a modalidade EJA, o Ensino Médio Regular, o Pronatec<sup>1</sup> e o Mais Educação<sup>2</sup> A partir de uma pesquisa

---

<sup>1</sup>O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Nesta escola foram ofertados 4 cursos: Abordagem Filosófica, Saúde e Segurança do Trabalho, Fundamento de Saneamento, Processos de Tratamento. Elas foram ofertadas de maio de 2016 a agosto de 2016. Não houve mais oferta por falta de investimentos do Governo Federal.





preliminar e exploratória própria instituição feita no início de 2016 com vistas a ter informações mais completas sobre o alunado. Verificou-se que a escola mesmo estando em um espaço urbano tem a maioria do seu alunado vindo dos distritos da cidade (Jaíba, Jaguará e Maria Quitéria), por conta do transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Estado. E os outros estudantes que vinham de bairros periféricos se deslocavam utilizando o transporte público. Ficou claro também que a maioria tem anseios de fazer um curso superior ou um curso técnico após a sua saída da escola.

## **METODOLOGIA**

A abordagem qualitativa do presente artigo foi definida tendo por base o percurso construído neste trabalho, a descrição de dados e a escuta dos envolvidos (ANDRÉ, 1995). A relação direta do investigador com as fontes dos dados é uma das características desta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), pois “[...] entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural”.

Na perspectiva da pesquisa em uma abordagem qualitativa optou-se neste trabalho pelo estudo de caso que, de acordo com André (2009) apresenta quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências e confirmar o que já sabe. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências (ANDRÉ, 2008, p. 34)

A formação do professor para atuar na EJA é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2009) a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas práticos que suscita no dia-a-dia. Como o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesta escola, foram ofertados os cursos de Karatê, produção de vídeos, direitos humanos, letramento em matemática, reforço de português e matemática, Hip-Hop com aulas diárias de 17:00 as 19:00.



possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com 10 perguntas versando sobre sua formação, identidade docente, os saberes docentes e a busca pela emancipação do educando com 5 professores do CENEB.

Pensando nisso, a formação do professor para atuar na EJA é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2009) a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas práticos que suscita no dia-a-dia. Como o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com 10 perguntas versando sobre sua formação docente e a prática docente com 5 professores do CENEB.

O questionário contou com 10 perguntas: quantos anos está na docência, quantos anos trabalha na EJA, de que forma veio para trabalhar na EJA, se na formação inicial houve alguma disciplina sobre a EJA ou estudos que enveredassem para este tema, qual é a sua identificação com a EJA, de que forma ele vê a EJA no cenário da educação brasileira, se as práticas pedagógicas e os saberes docentes se modificaram após o contato com a EJA, se ele conhece o alunado ( suas dificuldades e problemas ), se ele acredita que as aulas podem favorecer a emancipação do educando, se já percebeu alguma mudança no educando após o seu contato com ele . Já a entrevista versou sobre o tema EJA de uma forma mais ampla. Buscamos compreender se houve em algum momento no percurso formativo profissional a discussão sobre os desafios e possibilidades do ensino da EJA e também se o momento da aula pode ser considerado por este docente um espaço de formação, já que ele encontrará diversos imprevistos didáticos-pedagógicos aos quais ele terá que repensar as suas práticas pedagógicas para resolvê-los.

Durante a pesquisa verificou-se que o grupo docente do CENEB é bastante diverso, contendo docentes que já trabalham a décadas com a EJA e outros que passaram a trabalhar no momento do fechamento da sua escola de origem e criação do



CENEB. Mas todos os docentes que participaram da pesquisa, mesmo aqueles que iniciaram a carreira a menos de 5 anos, foram enfáticos em dizer que não existiu durante a formação acadêmica nenhuma disciplina ou discussão mais aprofundada em EJA. O que houve foram 3 encontros promovidos pela DIREC (Diretoria Regional de Educação) no início do ano de 2013 para trazer a proposta da criação do CENEB para o corpo docente, mas nada muito específico sobre a EJA. Essa realidade está presente tanto nos cursos de licenciatura das instituições públicas quanto nos cursos de licenciatura das instituições privadas.

No trabalho diário com a EJA, 80 % dos docentes disseram que acreditam que a sala de aula é um espaço formativo dada as vicissitudes e particularidades de cada turma, os outros 20% não acreditam porque os conteúdos são sempre os mesmo e a forma de trabalho também. Esta minoria acha que a EJA, enquanto modalidade tem muitas falhas (inclusive não acreditam que o professor da EJA consiga acompanhar tão particularmente o aluno a ponto de dá-lhe um conceito e não uma nota). Isso se deve à falta de tempo com o aluno e a “ pendularidade” deste. Mesmo buscando um planejamento uniforme entre os segmentos, os docentes iniciam os trabalhos após fazerem um levantamento dos conhecimentos dos alunos e dos conteúdos que deveriam ser aprendidos. Após este levantamento, eles traçam estratégias para poderem relacionar os conteúdos com os conhecimentos dos alunos. Como exemplo, o professor de matemática para ensiná-los as 4 operações, cria um supermercado com os alunos e coloca os preços dos produtos e manda-os às compras com uma certa quantia de dinheiro. O mesmo docente repete esta experiência para o aprendizado de porcentagem. Desta forma, relacionando o conteúdo com a vida cotidiana e seus problemas os alunos ficam mais confortáveis e o aprendizado vai se conformando aos poucos.

Também foi unânime a resposta dos professores em relação à formação em EJA durante a sua profissionalização, não houve nenhum curso ofertado para a escola e nem pela escola. E como é uma modalidade, que para alguns é muito nova, não houve ainda uma apropriação dos seus conceitos.

Os docentes estão criando a cada planejamento semanal (AC) saídas para os problemas que enfrentam na sala de aula. O mais levantado foi a “ pendularidade” dos alunos, o que não gera um caminho pedagógico efetivo. O aluno vai trabalhando os





conteúdos de uma forma compartimentada e não consegue criar o seu próprio percurso cognitivo. O que inviabiliza todo o processo pensado e analisado pelo docente no seu planejamento. É nesse instante que os docentes se sentem fatigados e angustiados por não conseguirem com sucesso atingir a todos na sala de aula. Como reafirma o docente X,

“ É triste quando a gente vê que há um planejamento, que a gente pensa em criar condições de aprendizagem e ele não vem. Eu sei que não vem pelo cansaço, pela falta de transporte, pela falta de dinheiro para pagar o transporte, mas alguns não vem porque não querem mesmo. ”

Os imprevistos pedagógicos são constantes já que os docentes têm que reavaliar e redimensionar a sua prática cotidiana em sala de aula, gerada na maioria das vezes por elementos externos (violência, falta de transporte, etc.). Mesmo diante deste cenário, surge a cada aula práticas pedagógicas novas no intuito de compartilhar conhecimentos e gerar aprendizagens.

A EJA deve oportunizar ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, leva-lo a pensar sobre sua própria condição social. A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há uma necessidade no atendimento aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas.

Neste sentido buscamos contribuir na elucidação da complexidade que envolve a prática pedagógica e a, epistemologia da prática e formação de professores propriamente dita.

## **RESULTADOS**

As possibilidades de mudança estão nas práticas dos projetos em EJA, nas escolas, pesquisas nas universidades e nos cursos de formação. Não deixando de lado a história da EJA que movimentou todo um processo de construção dessa educação emancipatória. Estas também estão para a formação de professores, nas garantias de investimentos públicos para a formação inicial e continuada, no acesso a educadores populares nos cursos de licenciatura, no reconhecimento do educador de EJA como



pesquisador de sua práxis pedagógica; ou seja, na valorização da EJA enquanto educação e do docente enquanto sujeito político-social.

Assumindo o desafio da formação do educador da EJA, percebe-se que é necessário ampliar o olhar sobre a trajetória dos educadores. Assim, segundo Leôncio Soares (2002, p. 127) é irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não governamentais têm procurado realizar formação em serviço. Como nos traz Machado (2006, p.172):

Hoje, portanto, há espaços efetivos de articulação entre professores, pesquisadores e gestoras, cabendo a cada um dos profissionais conhecê-los e ocupa-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, visando à sua consolidação no país

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. Com a pesquisa que deu origem a este artigo, buscamos identificar o que é específico da formação dos educadores de jovens e adultos. Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (Mantoan, 2003, p.61).

Analisando os dados obtidos através das escutas sensíveis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, podemos concluir que a realidade dos professores do CENEB não é diferente da totalidade dos docentes que atuam na modalidade da educação de jovens e adultos que, despreparados, assumem turmas com especificidades que sua formação inicial não lhes permite identificar as necessidades dos educandos. Como apresentam as falas abaixo dos sujeitos entrevistados:



“ Eu nunca tive formação alguma sobre a EJA, mas mesmo assim estou trabalhando, tive que me adequar né !!...Mas sei que poderia ser bem melhor” Professora X.

“Eu já trabalho com a EJA a 10 anos, mas nunca tive formação específica e nem nenhum curso dado pelo Estado....entendi que não posso forçar muito porque senão o resultado não aparece. ” Professor Y.

“ Tive muita dificuldade em entender a EJA já que nunca havia tido nenhuma experiência com ela. Peguei para poder complementar a minha carga horária mas tive que mudar toda a minha metodologia, e ainda não entendo porque é conceito e não nota” Professor T

“ Como gestora meu papel é o de acompanhamento e incentivo ao trabalho dos professores. Temos que ter muito cuidado com o aluno da EJA porque ele já é tão desfavorecido socialmente que somente a escola pode resgatá-lo e valorizá-lo” Gestora A

“ A EJA é o trabalho mais difícil que estou fazendo porque não é só dar aula de Biologia, eu tenho que dar aula de bons modos, de sexualidade, tenho que ouvir os problemas deles que não são poucos , as vezes é sufocante e triste porque o tempo e a evasão atrapalha o andamento de uma sequencia didática” professora Z.

Os dados da pesquisa evidenciaram que os professores ao participar das formações continuadas, no exercício da ação reflexiva, estão incorporando novos saberes e com isto construindo uma identidade docente, na prática educativa da EJA. Contudo, apenas a formação deste profissional não favorece a emancipação do estudante em EJA. Para tanto é preciso intencionalidade política, pedagógica e ética.

Quanto ao questionamento se existe um saber próprio da EJA, os dados da pesquisa evidenciaram que o saber docente tem sido incorporado pelos professores pesquisados e que a especificidade EJA ainda é um desafio para a maior parte deles.

O estudo evidenciou ainda que a EJA transborda os limites tradicionais da educação e exige dos profissionais a perspicácia e crença no trabalho de formação ampla dos educandos, formação crítica e política, formação para a vida democrática, que, em si, exige participação diante do conflito de interesses, formação para a vida numa sociedade em constante transformação e que pressupõe flexibilidade de seus atores para enfrentar diferentes situações.

A literatura pesquisada evidenciou que dentre os vários desafios à formação docente da EJA destaca-se a falta de capacitação que leve o professor a sensibilizar-se no entendimento de quem são os sujeitos que se formam nesse processo e quem serão os formados após ele; e daí surgem todos os outros tais como saber considerar as histórias de vida desse sujeito, os motivos que o trouxeram de volta à escola, a construção da



emancipação através da formação de uma identidade dos pares envolvidos, para que a partir daí possa efetivar-se uma prática pedagógica condizente com a necessidade.

Por isso, em relação aos desafios para a formação do professor expostos nesse trabalho, foi relevante citar que o professor da EJA, que possui a mesma formação que os professores de ensino regular, se sentem despreparados por receber uma formação inicial deficiente, ocasionada pela falta de políticas específicas para profissionalizá-los. Para tanto, foi abordado ao longo desse trabalho de pesquisa, questões relativas à formação do educador de jovens e adultos, reconhecido como agente de transformação, com autonomia perante a prática pedagógica e que se põe ao dever da reflexão sobre a ação docente.

A experiência pessoal do professor pode servir como base para a formação docente, seja inicial ou continuada, contudo se faz necessário construir novos saberes, pois o ato de refletir a vida provoca um repensar das ações e da forma de aprender a profissão.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: Seminário nacional sobre formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.11, abr.2001.
- ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidades**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 2ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2001.





- GARCIA, J. **Indisciplina na escola**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HADAD, DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/agosto2000.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professor. Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- IBGE, 2010. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao território nacional, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em <u></u>. Acesso em: 23 fev 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23º, 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em: 22 maio. 2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar- o que e? Por quê? Como fazer?** Ed. UNICAMP. Campinas.2003.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Professor e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Djalma P. R. **Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia e Práticas**. 13º ed. São Paulo: Atlas. 1999. PORTER, M. Estratégia Competitiva.
- PINTO, A. C. (1994). **Cognição, Aprendizagem e Memória**. Porto: Edição policopiada do Autor (227 p). (1997, 4ª ed., revista).
- RUMMERT, Sonia Maria. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**: In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.p.77-92.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002. 328p.
- YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.