



ALFAEJA
II Encontro Internacional de Alfabetização
e Educação de Jovens e Adultos

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

Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos: Mestre em Educação de Jovens e Adultos MPEJA - UNEB. Gestão, Organização e Políticas em Educação - GP- GEPE, vaniajornane@bol.com.br.

Antônio Amorim: Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona da Espanha - UB - Docente MPEJA- UNEB -Gestão, Organização e Políticas em Educação - GP- GEPE amorimrho25@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

O presente artigo é fruto das reflexões empreendidas durante a pesquisa sobre as experiências que orientavam as práticas dos docentes, que atuavam na EJA, na Fase II, no município de Lauro de Freitas – Bahia. Esta é uma pesquisa qualitativa, instrumentalizada pelo estudo de caso, que investigou: como as experiências pessoais dos docentes impactavam o processo de construção profissional na EJA? Como objetivo de refletir a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA. Tendo como objetivos específicos: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA; estudar e apontar solução para os entraves que dificultavam a aprendizagem dos alunos da EJA e contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA, no município de Lauro de Freitas. Por fim, analisamos os dados e as informações coletados que contribuíram para a consolidação de uma proposta pedagógica inovadora para as classes da EJA, na Fase II, sendo esta o produto de uma construção coletiva e participativa. Os seguintes autores: Pimenta (2002), Fávero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) Freire (1996); Tardif (2003), entre outros fundamentaram este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Saberes experienciais. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article is the result of the reflections undertaken during a research on experiences that guided the practices of teachers who worked in adult education, in Phase II, in the city of Lauro de Freitas - Bahia. This is a qualitative research, instrumentalized by a case study, which investigated: how the personal experiences of teachers impacted the professional building process in adult education? In order to reflect upon the issue of experiential knowledge of adult education teachers. With the following specific objectives: to diagnose problems encountered by teachers for a better exercise of their teaching practice in classes of adult education; to study and resolve the obstacles that hindered the learning of adult education students and contribute to the development of an educational intervention proposal specific to the training of adult education teachers in the city of Lauro de Freitas. Finally, we analyze the data and collected information that contributed to the consolidation of an innovative pedagogical proposal for the classes of EJA, in Phase II, this is the product of a collective and participatory construction. The following authors: Pepper (2002), Favero (2006), Barros (2011), Paiva (2011) Arroyo (2006) Freire (1996); Tardif (2003), among others substantiate this work

KEYWORDS: Teacher Training. Experiential knowledge. Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desencadeia-se partir dos dados coletados do Município de Lauro de Freitas- Ba., através do EDUCACENSO¹ (2013), tomamos como base inicial o desempenho da aprendizagem dos alunos nas classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o acesso dos docentes deste segmento a formação. Com estes dados foi possível o levantamento de questionamentos pertinentes à citada modalidade educacional, tais como: é necessário que o professor estabeleça uma interação com o saber, de tal forma, que possibilite um trabalho mediado, numa relação dialógica e plural com o educando? E como alcançar esse equilíbrio? Como instrumentalizar o docente para que ele transmita seus conhecimentos de maneira clara, com a consequente compreensão pelo discente, permitindo-o transcender a teoria e vivenciar a prática?

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

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

Com base nos estudos teóricos e em dados das pesquisas educacionais, este estudo teve como objetivo geral refletir a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA na Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, Bahia. Para concretizar esta situação buscamos refletir sobre os seguintes objetivos específicos: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA; estudar e apontar solução para os entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos da EJA; contribuir para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica específica para a formação dos docentes da EJA no município de Lauro de Freitas.

¹Sistema que coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica.

2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E AS ETAPAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu no município de Lauro de Freitas, que possui segundo Censo (IBGE² 2010) uma população de 163.449 habitantes, estando localizada na região metropolitana de Salvador, ocupando um território de 57.687 km². Neste espaço foi possível procedemos à observação de fatos e de fenômenos com postura ética, no sentido de recolher dados, como ocorreu no real.

A pesquisa foi realizada com os docentes da Fase II no ano de 2013 já que esta atendia 507 alunos, sendo, portanto boa parte do público da EJA na 1ª etapa da educação básica, deste modo, detectamos a necessidade de garantir a continuidade dos estudos através de praticas contextualizadas que atendessem as demandas deste público. Assim, constituiu-se a investigação sobre a formação de professores de jovens e adultos, no município de Lauro de Freitas, que atuam na Fase II. Porém, não seria possível empreender a presente investigação no município, como um todo, optamos por delimitar como sujeitos, os docentes das escolas municipais localizada no bairro da Itinga, já que o mesmo possuía o maior número de classes destinado a esta fase, uma vez que é o mais populoso.

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

Três docentes declararam possuir de um a cinco anos de experiência na docência, dois declararam ter cinco a 10 de experiência, três afirmaram ter mais de 10 anos na docência. Porém, ao questionarmos o tempo de atuação na EJA, esse padrão quase se manteve, encontramos quatro com tempo de atuação de um a cinco anos, três de cinco a 10 anos e um acima de 10 anos. Portanto, a partir das observações e entrevistas, foi viável traçarmos um perfil dos saberes experiências dos sujeitos que atuam neste universo.

Do ponto de vista metodológico utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Marconi; Lakatos (2011), a mesma possui características fundamentais, tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

instrumento fundamental para garantir a realização do trabalho. No qual a abordagem teve caráter descritivo com enfoque é indutivo.

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

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

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

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

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

Na terceira etapa, fomos a campo aplicar os questionários e realizar as observações que possibilitaram o estabelecimento do caminho a seguir. Durante, esta fase a utilização da escuta sensível, foi fundamental na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consistiu só em ver e ouvir, mas também observar fatos e ferramentas que se transformaram em fontes documentais e impactam a formulação da proposta.

O questionário para Marconi e Lakatos (2011) permite recolher informação, posto que esta seja uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito a pessoas. O questionário possibilitou ao pesquisador conhecer uma parcela do objeto de estudo.

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

Assim, organizamos o Grupo Focal com 10 dos docentes que atuavam na Fase II. Além desses docentes, o Grupo Focal contou com um moderador, a pesquisadora e dois observadores/relatores (supervisores da EJA do município) que faziam as anotações e uma pessoa responsável por gravar em vídeo.

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

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

Gatti(2005) chama a atenção para o fato de que a pesquisa com Grupo Focal ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, o que possibilita a construção conjunta da compreensão de ideias partilhadas, permitindo aperfeiçoar e aprofundar a compreensão dos dados obtidos através da técnica do questionário.

Para análise dos dados recolhidos durante o Grupo Focal, nos apoiamos nos objetivos traçados e na mediação teórica dos autores que fundamentaram a presente

pesquisa o que contribuiu para a produção de inferências do conteúdo e a produção da proposta de formação, que buscou ser fiel as necessidades formativas dos docentes.

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

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

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

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

4.1 Identidade Docente

Como já discorrido, inspiramo-nos na análise conteúdo defendida por Bardin(2011), apresentamos assim a primeira categoria a qual denominamos Identidade Docente. Para investigar a Identidade Docente, delineamos questões, que visavam aprofundar a concepção do professor que atua na EJA, pois para Tardif (2003) o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, o transforma, com o passar do tempo, modifica assim a sua atuação profissional.

Dos entrevistados 80% afirmaram que ser professor da EJA é emancipar indivíduos alijados do processo de escolarização. Os dados citados nos levam a pensar na crença da educação como processo emancipatório posto que o docente se coloca como sendo instrumento facilitador desta emancipação, pois este é um saber ligado diretamente sua identidade profissional, desta forma a escola é: [...] lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por

isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA,1992, p.16)

Em face dos relatos dos docentes foi possível atender ao primeiro objetivo específico da nossa proposta: diagnosticar os problemas encontrados pelos professores para o exercício eficiente da sua prática docente nas classes da EJA. Ao indagarmos os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas classes da EJA, pudemos identificar que os mesmos estariam relacionados à realidade social dos sujeitos da EJA, pois pela própria especificidade de indivíduos adultos, que provêm muitas vezes os sustentos da família vem direto do trabalho para a escola, traz o cansaço do dia de labor. Além destas especificidades, a modalidade tem enfrentado de acordo os relatos docentes, problemas relacionados à violência das comunidades. A mesma impacta diretamente a frequência é apontada por alguns como causadora da infrequência ou evasão, porém nosso estudo não aprofunda esta dado que já dispõe de pesquisadores que se debruçam sobre este fenômeno.

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

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

4. 2 Saberes que Compõem a Profissão

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

No entanto para este autor os saberes necessários para a composição de um futuro professor são: curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, da ação pedagógica e da experiência. Foram justamente estes saberes que buscamos identificar ao analisar os dados recolhidos. Assim, foi possível ampliar os conhecimentos sobre como os docentes da EJA do município de Lauro de Freitas buscavam a qualificação para lidar com os desafios da profissão. Perguntamos aos mesmos como eles se preparam para ser professor da EJA. Neste item de investigação, foi possível ver que 40% não tiveram nenhum tipo de formação específica na área, e 40% buscou por conta própria, 10% formado em serviço e 10% não se sentem preparados.

Esta informação é relevante, pois justifica a problemática inicial da pesquisa, a formação para Fase II, nele se vê que só 10% dos entrevistados receberam formação em serviço, o que não ficou especificado se foi ofertado pela rede municipal de Lauro de Freitas, ou em outra rede a que está ligado. Desta forma, ratificamos a importância da formação de professores para a EJA posto que ela é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola.

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

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

Assim, destacamos dentre os conteúdos elencados os referentes às novas tecnologias, a avaliação da aprendizagem, a utilização do currículo EJA de forma

contextualizada e que respeite os discentes como sujeitos históricos e sociais, e, por fim, a utilização de metodologias inovadoras. Os saberes curriculares necessários à docência da EJA, foi entendido pelos participantes da pesquisa como condição para o atendimento educativo aos desafios da profissão.

Por fim, os docentes listam os saberes necessários sobre o entorno, o contexto, para renovar a necessidade de valorização da cultura e da vida dos educandos, estes estariam ligados a saberes da tradição pedagógica e ao saber experiencial. Vemos aqui a necessidade da constante retomada do reservatório, pois esses saberes somados é que favorecem a formação continuada e à consequente atuação docente.

4.3 Como ocorrem a apreensão dos Saberes Docentes

A terceira categoria apresentada foi denominada de: Apreensão dos saberes docentes. Esta categoria identifica como os saberes da experiência auxiliam na prática cotidiana, permitindo o entendimento da problemática desta pesquisa, pois ao perguntarmos aos docentes, como as suas vivências contribuíram para desenvolver seu trabalho na EJA, discursos ricos emergiram e foram registrados durante o Grupo focal.

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

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

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

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

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

4.4 Fontedo Saber Docente

A quarta categoria que apresentamos denomina-se Fonte do Saber Docente. Ela nasce da necessidade de respeitarmos o saber oriundo do outro. Estas fontes podem nascer da prática, do contato com a teoria ou da recriação do sujeito com a práxis, esta tríade apresenta-se como fundamental na construção da profissão docente, porém uma deve validar a outra e somente o sujeito da aprendizagem numa relação direta com a prática, pode referendar a fonte do saber. Esta última categoria de análise visa compreender as perspectivas formativas dos sujeitos da pesquisa, constituindo esta a fonte para a formulação dos pressupostos da proposta de formação continuada que gerou o produto da presente pesquisa.

Nesta fase os docentes sinalizaram a importância das trocas ao descrever suas experiências. Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de instrutor e de instruído.” Estes destacaram o trabalho com oficinas como fundamental, onde a teoria e prática estivessem organizadas em oficinas de trabalho, com a formação continuada devendo trazer novidades, ser desafiadora, produtiva e possibilitar o planejamento que seja aplicável. As experiências exitosas da EJA devem ser divulgadas; cobraram também o debate de temas complexos, onde a ação e a reflexão sejam a tônica da proposta, porém ressaltam a necessidade da empatia do formador, em uma formação continuada onde a ação e a reflexão estejam presentes.

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

Assim posto, os objetos do saber ora listados, atendem às demandas do contexto em questão, para servir em parte a outros, mas é específico da necessidade do grupo. Que validem a formação como tarefa de heteroformação e de autoformação, através da criação de espaços de ação, onde se exercitem os saberes que se deseja desenvolver, para produzir um âmbito de ampliação das capacidades onde a reflexão sobre o que se sabe e o que se quer saber seja contemplada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Nossa conduta possibilitou constatar que a dificuldade teórica do docente da EJA orbita em torno do entendimento da própria modalidade da EJA e como a tríade acima deve ser utilizada como veículo multiplicador de intervenções didáticas e não como impeditivo didático. Constatamos também que, para atingirmos as finalidades pedagógicas propostas na formação em serviço, seriam necessárias a adoção de certas

decisões em função do contexto e das contingências que o caracterizam a EJA. Porém, sinalizamos que para tomar essas decisões e consequente elaboração de uma proposta de intervenção, não se deve julgar, mas sim, basear-se nos saberes, ora diagnosticados.

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

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

A partir do diagnóstico decorrente dos dados coletados, dos problemas enfrentados pelos educadores de EJA e pela fala dos alunos concluímos pela necessidade de realização de ações relacionadas à formação continuada dos docentes, com o objetivo de instrumentalizá-los para uma prática reflexiva onde a práxis (reflexão, ação, reflexão) seja vivenciada, pois ficou bastante explicitado, através dos depoimentos dos alunos, que a escolarização de Jovens e Adultos solicita de todos os envolvidos no processo de reflexão.

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

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

2º- a criação de espaços formativos que contemple situações problemas contextualizadas com uma visão bastante geral da situação social que vivemos hoje, das necessidades educativas dos jovens e adultos, do papel da sociedade e do educador. Os

espaços formativos serão realizados através de oito oficinas onde integraremos docentes e discentes em um percurso teórico de prático de exercício das demandas formativas, como a construção de um módulo de práticas da EJA, com as experiências exitosas dos docentes. Este material deve ser divulgado para todos os docentes, atende assim a demanda docente por um material que valorize o saber experiencial.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Gestão de ensino, política e formação docente. *In*: AMORIM, Antônio; LIMA JR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci Maria Ferraz (orgs.). **Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda., 2009.p. 377 a 380

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.p.15 a 123.

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

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

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

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

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

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

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

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2006. p.21 a 39

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

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

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.p. 7 a 27

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 47 a 60

MACEDO, R. S. **Compreender, mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro editora, 2010. P. 97 a 102

MARCONI, M. A; LAKATOS E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas. - 6ª Ed., 2011.p. 157 a 170.

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

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

PIMENTA, Garrido Selma (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 29 a 45.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 2015 a 233