

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**SABERES DOCENTES EM EJA:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA
DO SUL (RS)**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Teodoro Antunes Gomes Filho

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil
2011**

**SABERES DOCENTES EM EJA:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL
(RS)**

Teodoro Antunes Gomes Filho

Monografia apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, como requisito parcial para a
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil
2011**

Ficha catalográfica

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *lato sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**SABERES DOCENTES EM EJA:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL (RS)**

elaborada por
Teodoro Antunes Gomes Filho

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Me.
(Presidente/Orientadora)

Cristiane Ludwig, Me. (UFSM)

Maria Luiza Rodrigues Flores, Dra. (UFSM)

Sapucaia do Sul, RS, 17 de setembro de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores da Educação de Jovens e Adultos.

Dedico este estudo, também, a todos os alunos desta modalidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

Universidade Federal de Santa Maria – pela qualidade do ensino público e gratuito;

Maiane Hatschbach Ourique – pela orientação ao trabalho realizado;

SMED Sapucaia do Sul (RS) – pela receptividade na realização deste estudo;

Aos professores respondentes dos questionários que prontamente se dispuseram a colaborar
com a pesquisa;

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, e não
estão nominalmente citados.

EPÍGRAFE

*...o caminho que o professor escolheu para
aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se
defronta com as verdadeiras dificuldades,
obstáculos reais, concretos, que precisa superar.
Nessa situação ele aprende.*

Álvaro Vieira Pinto

RESUMO

Especialização em Gestão Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SABERES DOCENTES EM EJA: UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL (RS)

AUTOR: TEODORO ANTUNES GOMES FILHO

ORIENTADORA: MAIANE HATSCHBACH OURIQUE

Local e Data da Defesa: Sapucaia do Sul, RS, 17 de setembro de 2011.

Esta pesquisa de caráter qualitativo procurou fazer uma relação entre a educação de jovens e adultos, os saberes docentes e a gestão educacional. Teve como sujeitos de pesquisa os professores da educação de jovens e adultos, das séries finais do ensino fundamental, da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS). Para a coleta dos dados empíricos foi utilizada a técnica da aplicação de questionários, junto a 35 professores da referida rede. A investigação teve como objetivo geral mapear os saberes utilizados em suas aulas pelos docentes da EJA que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS) nas séries finais do ensino fundamental da educação básica. Teve como hipótese de trabalho a afirmativa que ‘o saber da ação pedagógica é o mais necessário à profissionalização do ensino, contudo o menos desenvolvido e explicitado em estudos científicos’. Como resultado, observou-se que diversos saberes docentes estão presentes na prática de sala de aula do professor da educação de jovens e adultos, não sendo possível afirmar que o saber da ação pedagógica é o mais importante dentre os saberes, embora seja um dos menos publicizado em pesquisas científicas. Cabe à gestão educacional ter um olhar diferenciado sobre o professor da educação de jovens e adultos para que os objetivos esperados para esta modalidade de ensino sejam plenamente atingidos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, saberes docentes, gestão educacional

ABSTRACT

Especialização em Gestão Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

**SABERES DOCENTES EM EJA:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL (RS)**
(TO KNOW PROFESSORS IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULT:
A STUDY OF THE MUNICIPAL NET OF SAPUCAIA DO SUL/RS)

AUTOR: TEODORO ANTUNES GOMES FILHO
ORIENTADORA: MAIANE HATSCHBACH OURIQUE
Local e Data da Defesa: Sapucaia do Sul, RS, 17 de setembro de 2011.

The purpose of this qualitative research was to draw a relation between adult education, teaching knowledge and school management. The subjects of research were the teachers of adult education of the final grades of primary schools at the public schools of the city of Sapucaia do Sul (RS). The empiric data were collected through questionnaires responded by 35 teachers working in schools of the foregoing city. The general objective of the investigation was to map out the types of knowledge used in classrooms by the teachers of adult education who work in public schools of the city of Sapucaia do Sul (RS) in the final grades of primary school. The hypothesis of this project was the claim that “the knowledge of pedagogical action is the most needed one for the professionalization of teaching, however, the least developed and explicit in scientific studies”. Results demonstrate that several types of teaching knowledge are present in classrooms of teachers of adult education, and it is not possible to say that the knowledge of pedagogical action is the most important among the types of knowledge, although it is one of the least published in scientific researches. It is suggested that the school management should offer a differentiated approach to teachers of adult education so that the objectives that are expected in this modality of teaching be fully reached.

Key words: adult education, teaching knowledge, school management

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Número de docentes da EJA nas séries finais	29
QUADRO 02 – Categorias de análise	31

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (RS)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMA – Ensino Médio para Adultos

IF-SUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

SEC/RS - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Roteiro de perguntas	55
Anexo B – Os saberes docentes identificados pelos teóricos	56
Anexo C – Escolas municipais com EJA em Sapucaia do Sul (RS)	62
Anexo D – Perfil dos professores respondentes dos questionários	63

LISTA DE APÊNDICÊS

Apêndice A – Respostas dos professores com base na aplicação de questionários 67

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO I – A GESTÃO EDUCACIONAL E A LEGISLAÇÃO NA EJA	18
1.1 – A gestão educacional	18
1.2 – A legislação na EJA	21
CAPÍTULO II – A EJA E OS SABERES DOCENTES	25
2.1 – Pesquisas no campo da EJA e dos saberes docentes	25
2.2 – Publicações no campo da EJA e dos saberes docentes	25
2.2.1 – A educação de jovens e adultos	26
2.2.2 – Os saberes docentes	27
CAPÍTULO III – COMPARTILHANDO OS RESULTADOS	29
3.1 – Campo empírico	29
3.2 – Categorias de análise	31
3.3 – Interpretação dos resultados	38
3.3.1 – Objetivos da EJA	39
3.3.2 – Saberes docentes	40
3.3.3 – Prática pedagógicas	44
3.3.4 – Métodos avaliativos	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	55

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tematiza a Educação de Jovens e Adultos, problemática que faz parte de minha trajetória desde 2002, quando comecei a atuar profissionalmente, na cidade de Pelotas (RS), em cursos preparatórios para os exames anuais supletivos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS). Nos anos de 2005 e 2006 atuei como professor substituto, de Geografia, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/RS (CEFET/RS), hoje Instituto Federal Sul-riograndense (IF-SUL), onde ministrei aulas para o Ensino Médio para Adultos (EMA), que na época atendia alunos maiores de 25 anos. Nesta mesma época fiz seleção, na Instituição, para cursar a Especialização em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja) e, assim, qualificar ainda mais meu trabalho. Como trabalho de conclusão do curso analisei qual era a formação inicial e/ou continuada de docentes que atuavam em EJA, na educação básica, tendo como campo empírico os docentes participantes do referido curso de especialização. Como resultado, verificou-se que os professores que atuavam na educação de jovens e adultos, formavam-se docentes dessa modalidade de ensino através de suas próprias experiências de sala de aula.

Em 2008, fui nomeado professor na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), onde trabalho com a EJA até o presente momento. Durante minha trajetória enquanto docente na EJA refletia a respeito de minhas próprias práticas, questionava quanto à adequação dessas práticas docentes ao público da EJA. Pensava se minha formação docente tinha sido adequada, e se os saberes que utilizava em minhas aulas satisfaziam as necessidades dos alunos. Refletia se meus métodos de ensino não estavam muito próximos aos métodos que utilizava com crianças e adolescentes do ensino regular diurno. Perguntava-me acerca dos saberes que utilizava em minhas aulas na EJA e se esses saberes atendiam as necessidades discentes (RIBEIRO, 1999).

Olhar sobre o meu fazer pedagógico me instigou a olhar também os meus colegas professores da EJA e tentar enxergar o que estávamos fazendo juntos de “certo” ou “errado” aos nossos educandos. Face a estas inquietações, fui formulando alguns questionamentos que estão, de alguma forma, presentes nesta pesquisa.

Tenho como problema de pesquisa identificar ‘quais são os saberes que os docentes da EJA, que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), se utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, da educação básica’. Nesse sentido, tenho como objetivo geral problematizar quais saberes os docentes da EJA, que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), se utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, da educação básica.

Como objetivos específicos pretendo: identificar junto ao professor, que objetivos a EJA necessita alcançar nas séries finais do ensino fundamental; verificar que saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes) são necessários para atingir esses objetivos; conhecer como o professor desenvolve sua disciplina para atingir tais objetivos; e identificar como o professor avalia seus alunos, na sua disciplina, para atingir esses objetivos.

Assumo como hipótese de trabalho a contribuição de Gauthier (1998) a respeito do saber da ‘ação pedagógica’ que é o ‘mais necessário’ à profissionalização do ensino, contudo o ‘menos desenvolvido’ e explicitado em estudos científicos.

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo que, segundo Triviños (1987, p. 112), “exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados”. Na pesquisa qualitativa utilizam-se “metodologias que não se apóiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números...” (GATTI, 2002, p. 29). A pesquisa qualitativa envolve um universo de valores e de atitudes, e é utilizada para responder a questões muito particulares que não pode ser quantificada. Nas palavras de Minayo (1994, p. 26), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Em relação à metodologia aplicada neste estudo, ressalto que a pesquisa educacional “... se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12). Numa pesquisa, a metodologia envolve o método, as técnicas, e a experiência do pesquisador, que conforme Minayo (1994) trata-se do caminho entre o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). “Quando falamos em método, estamos falando da forma de construir o conhecimento” (GATTI, 2002, p. 44).

Minayo (1994) descreve o ciclo da pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, realizei a aproximação do campo de pesquisa e aplicação de questionário (anexo A) junto aos professores que trabalham nas séries finais da EJA da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul (RS). Marconi e Lakatos (2006, p. 203) em sua visão definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Uma das bases epistemológicas utilizada para a elaboração deste estudo está fundamentada em depoimento de Pinto (1985, p. 21), realizado em 1982, ao dizer que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”. Freire (1978, p. 65) em sua pedagogia crítica nos alerta para a importância fundamental do diálogo no processo educacional, certo de que o “conhecimento não se transfere, o conhecimento se constrói”. Ele não é dado de graça, como na perspectiva da educação bancária, mas produzido na estreita relação entre teoria-prática: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado”. Nesse sentido, esta pesquisa tem como base epistemológica um enfoque construtivista.

Neste estudo, o capítulo I faz uma relação entre a gestão educacional e a educação de jovens e adultos (EJA), procurando apresentar a legislação que embasa esta modalidade de ensino no Brasil, sobre o olhar da formação de professores. Ainda neste capítulo, está implícita a ocorrência de dois ‘saberes docentes’: um que Gauthier (1998) chama de ‘saberes das ciências da educação’ e Tardif (2002) nomeia de ‘saberes provenientes da formação profissionais para o magistério’; e outro que Freire (1996, p. 38) faz menção, não exatamente como um saber, que é em relação à necessidade do professor ter ‘continuidade na formação’, o que Gauthier e Tardif nomeiam de ‘saberes experienciais’. Idéia esta que fica evidente com a criação do ‘Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos’ (Proeja).

Já o capítulo II apresenta a revisão da literatura para justificar a relevância desta pesquisa, tendo em vista que, na gestão educacional, conhecer os professores da EJA é pensar

no sucesso da aprendizagem dos alunos. O mesmo capítulo ainda traz à luz o referencial teórico que sustenta este trabalho.

Em seguida, o capítulo III aborda a análise, a interpretação e os resultados desta pesquisa, não apresentando conclusões definitivas e sim instigando o leitor a perceber outras variáveis possíveis de interpretação e que não foram exploradas neste estudo.

Por fim, faço algumas considerações a respeito deste trabalho de conclusão, ressaltando que a gestão educacional tem papel fundamental que contribui na forma como se dará a formação inicial ou continuada dos docentes que atuam ou pretendem atuar na educação de jovens e adultos. Primeiro, através da identificação de quais saberes os docentes trazem de suas trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional. Segundo, através da investigação de como estes saberes serão utilizados nas práticas pedagógicas de sala de aula.

CAPÍTULO I – A GESTÃO EDUCACIONAL E A LEGISLAÇÃO NA EJA

1.1 – A gestão educacional

As grandes mudanças que ocorreram na teoria e na prática educacional, principalmente, a partir dos anos 1980, introduziram conhecimentos novos de natureza empresarial e gerencial envolvendo questões de qualidade total, modelos de gestão, perfis de gestores, liderança e outras. São introduzidas a avaliação da aprendizagem e da escola (interna) e as avaliações institucionais (externa). Surgem questões relacionadas à integração escola-comunidade, os colegiados, a administração e o planejamento participativo. A formação de professores, as novas políticas para o ensino superior, os processos de descentralização e desconcentração envolvendo União, Estados e Municípios, são questões que invadem o campo da Administração da educação, provocando debates e estudos teóricos e ações práticas efetivas. Todas essas mudanças e os avanços teóricos e práticos na construção de um conhecimento em Administração escolar justificam a confecção de um ‘dicionário’ específico da área (MACHADO, 2007).

A modernização da gestão educacional brasileira constitui uma temática gerada exclusivamente não só no Brasil. Essa proposta para o sistema de ensino básico atende às recomendações da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, Tailândia. Em decorrência dessa conferência, o governo brasileiro elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, construído com a participação de vários setores organizados da sociedade. Dentre as várias metas do Plano, encontra-se a implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica (ALMEIDA, 2000).

Nesta perspectiva, são indicadas as abordagens da formação continuada e em serviço, com foco predominante na elevação de sua qualidade e na adequação dessa formação às novas exigências impostas à gestão educacional e às lideranças escolares. No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar

decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (MACHADO, 2000).

Atualmente, o conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder (LÜCK, 2000).

Nóvoa (1995, p.35, apud ZANLORENÇO, 2008), afirma que

a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva.

É importante destacar a relevância da discussão sobre gestão educacional para os gestores de sistemas educacionais e de unidades escolares, para professores, responsáveis pelas políticas e práticas educacionais, assim como para toda a sociedade civil, haja vista a constatação de que as práticas mais democráticas de gestão educacional têm ocorrido nas escolas que fazem parte de sistemas que assumiram a vontade política de realizar uma educação crítica, inclusiva e coletiva (HORA, 2003).

Um dos aspectos que cumpre observar é até que ponto a perspectiva anti-estatista que tem dominado o debate intelectual em torno das reformas contemporâneas da gestão educacional não tem contribuído para cegar os acadêmicos e formuladores de políticas quanto à importância do papel de políticas de Estado centralizadas e uniformes no sentido da correção das desigualdades sociais e inclusão de grupos marginalizados. O desafio que se coloca, portanto, é como lidar com a tensão entre políticas descentralizadoras, com potencial para reproduzir e reforçar as desigualdades e a fragmentação social, e a criação de novos espaços comunitários a partir de políticas públicas de minimização das desigualdades desenvolvidas na linha dos programas universalistas e centralizados (BORGES, 2004).

A articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada. Por outro lado, a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que tenham uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem (DOURADO, 2007).

A gestão educacional passa pela democratização da escola sob dois aspectos: um ‘interno’ que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, e outros ‘externo’ ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento (SOUZA, 2008).

A avaliação como peça do processo de gestão educacional e escolar é sabidamente algo importante. Todavia, pode ela mesma interferir nos resultados escolares aferidos pelos testes. Um maior detalhamento das condições e dos processos de gestão escolar pode auxiliar a diminuir esta característica que os testes estandardizados apresentam, tanto através da revisão das medidas de contexto, quanto através da constituição de medidas longitudinais nesses procedimentos avaliativos (Souza, 2006).

Avançamos nos estudos e pesquisas sobre a necessidade de entender a gestão democrática como processo de construção, o que implicaria em mudanças culturais profundas. Muito debatemos sobre entendê-la não apenas como um meio, mas também como um fim, já que a participação em si é pedagógica e estratégica, pois só aprendemos a participar, participando. No entanto, atualmente a gestão democrática, que inclusive é princípio constitucional, está, na prática, cada vez menos sendo construída. Muitas vezes, escutamos o termo como algo que ficou no passado, quando, na realidade, estava ainda dando seus primeiros passos, já que a gestão educacional que tivemos historicamente teve grande influência do patrimonialismo, da burocracia, e como parâmetro o mercado. Assim, o novo, a ser construído, é a gestão democrática (PERONI, 2008).

1.2 – A legislação na EJA

Como este estudo se propõe a refletir sobre os saberes dos professores que atuam nas séries finais da educação de jovens e adultos no município de Sapucaia do Sul (RS), é importante trazer à luz as políticas de formação de professores no Brasil, no que se refere à educação de jovens e adultos, contextualizando, mesmo que de forma breve, a legislação desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios, em 1909 por Nilo Peçanha, até 2006 com a criação do Proeja.

A formação de professores para a educação profissional no Brasil, no período que antecede a atual LDB 9394/96, de acordo com Peterossi (1994, p. 69) “muito mais do que uma história da formação dos professores de ensino técnico o que se encontra é uma história de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.”

Machado (2008, p. 73) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que, até hoje, estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica.”

A criação das Escolas de Artes e Ofícios evidenciou a falta de professores especializados para esse campo educacional. A primeira iniciativa para suprir essa demanda só veio a acontecer anos mais tarde. Machado (2008, p. 67) afirma que:

(...) a primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, na época presidente da república, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada pra formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.

A escola criada por Wenceslau Braz funcionou durante 20 anos e, apesar do expressivo número de matrículas, 5301, somente 381 alunos concluíram o curso. Destes, 309 eram mulheres e 72 homens. Este dado leva a inferir que era mínimo o interesse dos ingressantes em se tornarem professores da educação profissional e, sim, que o intuito era de obterem qualificação para atuar como mestres e contramestres na indústria, o que obtinham ao longo do curso, sem, no entanto, o concluírem.

A segunda iniciativa data de 1931, em São Paulo, pelo governo do estado, quando “são instalados cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais masculinas e femininas¹” (PETEROSSO, 1994, p. 70).

Outro registro merecedor de destaque é o da primeira inclusão em legislação educacional sobre a formação de professores, que conforme Machado (2008, p. 68):

(...) a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial.

É pertinente, também, lembrar o acordo firmado em 1946, entre o Brasil e os Estados Unidos, que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à ‘United States Agency for International Development’ (USAID), uma agência para o desenvolvimento internacional, dos Estados Unidos. Surgiu, assim, o patrocínio do ‘primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial’, entre outras ações que influenciaram a educação profissional brasileira.

De acordo com a pesquisa realizada por Peterossi (1994), de 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedecem a normas que não guardam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, é confusa, cheia de ordenações episódicas, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares, por este motivo não me deterei no relato de cada uma destas ações.

No ano de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, e sua contribuição para a formação dos professores do ensino profissional era exígua, apenas reforçando o tratamento diferenciado entre a formação de professores do ensino médio e os do ensino técnico. O artigo 59 dizia que “os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica” (PETEROSSO, 1994, p. 69).

¹ Esses cursos de aperfeiçoamento eram ministrados durante dois anos aos alunos egressos das próprias escolas profissionais. A esses alunos que tivessem interesse em se transformar em mestres de estabelecimentos de ensino profissional, era oferecida um a especialização com o estudo de novas disciplinas.

Estes ‘cursos especiais de educação técnica’ passaram a ser gradativamente regulamentados através de Portarias do Ministério da Educação e Cultura contemplando em separado os ramos técnicos a que se destinam: industrial, comercial e agrícola.

Na sequência, a Lei 5.540/68, em seu artigo 30, inovou estabelecendo que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas, se faria em nível superior. Esta legislação encontrou, tanto as Universidades quanto os estabelecimentos isolados de ensino superior, totalmente despreparados para promover a preparação dos professores. O Decreto Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, complementou a lei 5.540 estabelecendo que, “enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante ‘exame de suficiência’, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação” (PETEROSSO, 1994, p.77).

Com a preocupação de oferecer a formação superior a seus professores, as Diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial, encaminharam suas sugestões apoiadas no Decreto Lei 665 de 27 de junho de 1969 e nas alternativas discutidas em nível ministerial.

As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de ‘formação de professores’ a ser desenvolvido pela diretoria na qualificação de seus recursos humanos e apresentava dois ‘esquemas’² alternativos, de curta duração, para a formação dos professores das disciplinas técnicas. Estas sugestões, em sequência à Lei 5.692/71 que consagrou o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio e gerou uma demanda nunca antes vista por professores para a educação profissional, originaram a criação, a partir da portaria 432 de 19 de julho de 1971, dos cursos de Esquema I e II e que perduraram até a atual LDB nº 9394/96.

Desde a instituição da LDB nº 9394/96 até os dias atuais, a predominância foi de decretos e pareceres que reforçaram a necessidade de formação pedagógica dos professores da educação profissional, sem, no entanto, regulamentá-la, permitindo uma flexibilidade que facilita a existência de instituições que oferecem programas especiais de formação pedagógica, equivalentes à licenciatura, e instituições que oferecem cursos de especialização em formação docente.

Até este momento, as políticas de formação de professores para educação profissional foram insuficientes, caracterizando-se como emergenciais e especiais.

² Embora o plano não o faça, o relator do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, designará os ‘esquemas’ com o qualificativo I e II para melhor analisá-los. Desta forma influenciando a denominação dos cursos de formação de professores como Esquema I e Esquema II.

O decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Proeja, que constitui, conforme Santos (apud MOLL, 2010, p. 120), um campo epistemológico e político inédito, pelo fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da educação de jovens e adultos, na sua maioria, inédito nessas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, meritocráticos, que, na maioria das vezes, os excluía.

Em decorrência, o documento base do Proeja informa que, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida. O documento base do Proeja (BRASIL, 2007), no item 5.7 informa que o objetivo da formação continuada de professores e gestores é a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. O documento base (BRASIL, 2007, p. 36) ainda diz que:

Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC.

Criou-se, então, no ano de 2006 o curso de especialização em Proeja para oferecer formação continuada aos docentes que atuavam nessa modalidade de ensino ou que pretendessem atuar. A especialização passou a ser ofertada por instituições federais de ensino.

CAPÍTULO II – A EJA E OS SABERES DOCENTES

2.1- Pesquisas no campo da EJA e dos saberes docentes

Para justificar a importância e a pertinência deste estudo, realizei investigação a título de revisão de literatura com base nos resumos de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2000 e 2009, para ver o que já havia de pesquisas realizadas sobre os assuntos de meu interesse. Neste banco de dados encontrei 22 resumos dos quais 5 eram de teses e 17 de dissertações. Os descritores utilizados para a consulta foram ‘educação de jovens e adultos, saberes docentes, ensino fundamental’. O olhar sobre a gestão educacional foi explorado com base na leitura dos resumos das teses e dissertações.

Ao fazer a consulta com os três descritores, de forma conjunta e entre aspas (“”) cada um deles, a pesquisa retornou com zero resultado. Refiz a consulta com os três descritores retirando as aspas. No que se refere aos ‘saberes docentes’, alguns resultados retornaram tratando de ‘formação docente’ ou ‘práticas pedagógicas’, o que são conceitos próximos, mas distintos nos estudos em educação, contudo, são conceitos relacionados à gestão educacional, pois esta também influencia na formação e na prática do professor.

Dos 22 resumos de teses e dissertações identificados no banco de dados da CAPES, 11 investigações tinham a EJA como principal objeto de estudo, tendo como interesse de investigação um ou mais dos seguintes focos ‘ensino fundamental, formação docente, práticas pedagógicas, ou saberes docentes’. Enfatizo que o olhar sobre a gestão educacional foi explorado dentro dos resultados.

2.2 – Publicações no campo da EJA e dos saberes docentes

Dentre as diversas publicações no campo da EJA e dos saberes docentes, trago à luz alguns dos autores que nortearão este estudo: Baquero (2009), Casério (2003), Pinto (1985), Ribeiro (1999) e Soares (2001) são os teóricos que fundamentarão o campo da educação de jovens e adultos. Abdala (2006), Freire (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2002) são os teóricos que embasarão as questões referentes aos saberes docentes.

Ressalto que não encontrei obras que tratassem dos saberes docentes especificamente na EJA.

2.2.1 – A educação de jovens e adultos

Conforme Baquero (2009) assinala, as condições de vida da população brasileira e de um sistema escolar excludente para as classes populares forneceram elementos que deram sustentação à atual configuração da EJA no Brasil. De fato, no Brasil a EJA se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos ‘desafios’ do desenvolvimento, sendo conseqüência de precárias condições de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras regido pela lógica de exclusão.

Casério distingue, no que diz respeito à formação do aluno da EJA, a necessidade de uma tensão permanente entre transmissão de conteúdo e politização. No que se refere à atuação do educador da EJA, Casério (2003, p. 121) ressalta que:

Na medida em que o professor limita-se apenas a transmitir os conteúdos, de forma competente, ele estará desinstrumentalizando o aluno da classe popular, no que diz respeito à oportunidade de reconhecer-se como agente histórico-social. Da mesma maneira, o fato de deixar de lado o conteúdo e só se preocupar com a politização, estará impedindo o aluno de sobreviver profissionalmente.

O aprendizado não dispensa a teoria e a prática. Aprender significa estar apto a fazer. Para isso é necessário que se conheça os fundamentos (teoria), mas que se desenvolva as habilidades necessárias à transformação desses fundamentos em ações do dia-a-dia, através da prática, desenvolvendo aptidões.

Soares (2001, p. 220) alerta que “desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos”. Embora muitos professores sintam que têm um papel importante na determinação de mudanças significativas no processo de ensino, à vezes percebem que nem sempre conseguem resultados satisfatórios. Se na sua prática cotidiana o professor percebe que a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos, em detrimento de outros ou da maioria, é preciso que ele compreenda e tenha claro o porquê disso, a que alunos este método favorece e porque os favorece. Sem essa compreensão, dificilmente conseguirá mudanças que levam a resultados significativos.

Cabe ao educador da EJA utilizar métodos adequados à realidade da EJA para que o educando consiga desenvolver sua consciência crítica do mundo. O que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá

as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação (PINTO, 1985). Portanto, as atividades metodológicas desenvolvidas precisam ser combinadas, de forma simultânea ou seqüencial, oferecendo ao aluno a oportunidade de perceber e analisar o assunto sob diversos ângulos. É importante ressaltar que há diferenças no grau de liberdade de opção das técnicas a serem utilizados pelos professores.

Faz-se necessário, a partir dos estudos já realizados no campo da EJA, a produção e sistematização de conhecimentos que efetivamente contribuam na formação do professor. Considerando que a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores (RIBEIRO, 1999).

2.2.2 – Os saberes docentes

Conforme Gauthier (1998), no campo do ensino, as pesquisas (mais especificamente as que tratam da determinação e da análise de um repertório de conhecimentos) remetem à necessidade formalizar e de nomear os saberes do magistério. Tal formalização passa em primeiro lugar pela identificação das características próprias à atividade do professor em sala de aula; em seguida pela análise e pela comprovação dos saberes por ela mobilizados; e, finalmente, por uma problemática da mediação desses saberes estáveis apropriados a uma situação complexa.

O saber docente é algo que está diretamente relacionado com a identidade do professor. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002).

De fundamental importância, no campo da EJA, é a construção por parte do professor, de um saber que se afaste de uma de uma visão ingênua da realidade. Para a consciência crítica, o saber é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo (sendo este concebido como uma totalidade concreta em processo),

imprimindo-se em seu espírito sob a forma de idéias ou pensamentos que se concatenam regularmente (isto é, logicamente) (PINTO, 1985).

Faz-se necessário criar as possibilidades para que o professor em formação construa o seu próprio conhecimento. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

O professor possui um ‘reservatório’ de vários saberes os quais, conforme as necessidades utiliza em situações específicas da sala de aula. De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como 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 de ensino (GAUTHIER, 1998).

As relações complexas entre o professor com seus alunos possibilitam o meio pelo qual o educador manifestará os seus saberes. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002).

Abdalla (2006) salienta que o professor possui uma representação mental da realidade, seja ela parcial ou global, e ela é fruto de uma construção ativa; os professores assumem diferentes comportamentos, dependendo do contexto em que mobilizam seus pensamentos e ações; a escola e a sala de aula produzem efeitos nos processos cognitivos dos professores, durante as diferentes fases (pré-ativa, interativa, pós-ativa) em que articulam a relação entre o pensamento e a ação; os professores constroem os seus conhecimentos profissionais, de ordem prática, quando buscam conexões entre o pensamento e a ação.

Por fim, ressalto que "do curso de formação inicial às ações de formação contínua do professor "... há necessidade de se refletir sobre a natureza epistemológica do conhecimento profissional, para que as práticas possam ser transformadas" (ABDALLA, 2006, p. 107).

As concepções e tipos de ‘saberes’ fundamentados por Freire (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2002) estão disponíveis para o leitor no anexo B. Utilizarei para a análise de

dados e verificação da hipótese de trabalho principalmente o reservatório de saberes elencados por Gauthier.

CAPÍTULO III – COMPARTILHANDO OS RESULTADOS

A análise e a interpretação dos resultados está embasada na aplicação de questionários realizada no mês de outubro de 2010, sendo que dos 69 professores da EJA das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), 35 responderam os questionamentos.

Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo (GOMES, 1994).

3.1. – O campo empírico

A rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul (RS) é composta de 9 escolas que oferecem EJA, sendo que uma delas oferece à comunidade apenas as séries iniciais do ensino fundamental. O anexo C apresenta estas escolas que ficam em diferentes regiões da zona urbana da cidade.

Nas 8 escolas que oferecem as séries finais do ensino fundamental, trabalham 69 professores, dos quais 35 responderam o referido questionário, que chegou nas escolas e retornou a mim por intermédio da coordenação pedagógica da EJA, da SMED de Sapucaia do Sul (RS). O quadro 01, a seguir, apresenta a distribuição dos professores que atuam nas séries finais, nestas escolas, por componente curricular.

QUADRO 01 – Número de docentes da EJA nas séries finais

Componente curricular	Número de professores
Português	09
Matemática	09
História	08
Geografia	08
Ciências	08
Educação Artística	07
Educação Física	05

Inglês	08
Ensino Religioso	07
Total	69

Fonte: SMED de Sapucaia do Sul (RS) – Setembro de 2010

O anexo D apresenta uma tabulação do perfil dos professores respondentes dos questionários. Pode-se perceber que dos 35 professores que responderam o questionário, 28 são mulheres e 7 são homens; a média de idades dos educadores é de 38 anos, com oscilações entre 27 a 65 anos; 20 professores possuem ensino médio com formação técnica; 19 professores possuem curso de especialização, 4 possuem mestrado e nenhum possui doutorado; 6 educadores possuem mais de uma formação em nível técnico ou superior; a média de tempo total de docência é de 11 anos, com oscilações entre 1 a 39 anos; a média de tempo de docência somente em EJA é de 4 anos, com oscilações entre 1 a 15 anos.

3.2 – Categorias de análise

Podemos utilizar palavras, frases, temas, o personagem de uma narrativa, um acontecimento relatado, um documento (livro, artigo, filme, etc.). Essas unidades podem ser combinadas dependendo da natureza do estudo. Conforme Gomes (1994), podemos optar por vários tipos de unidades de registro para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem.

Nesse sentido a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 1994).

Com base na análise das respostas dos 35 professores que responderam o questionário, foi possível agrupar a recorrência dos discursos em 4 categorias de análises (quadro 02) sendo elas: objetivos da EJA, saberes docentes, práticas pedagógicas, e métodos avaliativos.

QUADRO 02

Categorias de Análise	Recorrência dos Discursos
Objetivos da EJA	<ul style="list-style-type: none"> * Atender as necessidades dos alunos; * Auxiliar para ingresso no mercado de trabalho; * Compreender as necessidades dos alunos; * Dar base teórica para a continuidade dos estudos; * Dar condições para os alunos serem atuantes em suas comunidades; * Dar embasamento para a continuidade dos estudos; * Dar embasamento teórico; * Dar formação para o mercado de trabalho; * Desenvolver a autonomia; * Desenvolver a criticidade; * Desenvolver a escrita; * Desenvolver a oralidade; * Estimular a escrita; * Estimular a oralidade; * Estimular o intelecto do aluno; * Formar indivíduos críticos; * Formar pessoas críticas; * Formar um aluno crítico; * Formar um cidadão crítico; * Formar um sujeito crítico; * Fornecer embasamento teórico; * Incentivar a continuidade dos estudos; * Integrar o aluno na sociedade; * Motivar para a continuidade dos estudos; * Motivar para os estudos posteriores; * Oferecer qualificação aos alunos; * Oportunizar a conclusão dos estudos; * Preparar o aluno para a vida; * Preparar o aluno para o mercado de trabalho; * Preparar o aluno para o trabalho; * Preparar um cidadão para o mundo; * Promover a cidadania; * Promover a criticidade; * Promover a linguagem; * Promover a socialização dos alunos; * Promover o conhecimento da realidade; * Promover o entendimento dos diversos discursos; * Promover o ingresso do aluno no mercado de trabalho; * Proporcionar a socialização; * Relacionar o conteúdo à realidade; * Situar o aluno no espaço; * Situar o aluno no tempo; * Tornar o aluno capaz de se posicionar no meio em que vive; * Tornar o aluno crítico; * Tornar o aluno um cidadão consciente; * Trabalhar conceitos; * Trabalhar conhecimentos para uso no ensino médio; * Trabalhar conteúdos básicos;

	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalhar conteúdos práticos; * Trabalhar conteúdos que possam ser aproveitados para a vida; * Trabalhar conteúdos voltados para o ensino médio; * Trabalhar de forma interdisciplinar; * Valorizar as vivências dos alunos;
Saberes Docentes	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptar o currículo às necessidade dos aluno; * Adaptar os conteúdos; * Amar o que faz; * Compreender o aluno; * Conhecer a realidade do aluno; * Conhecer o aluno; * Conhecer o meio em que o aluno vive; * Criar estratégias que desperte a vontade de aprender; * Dar embasamento para o aluno ingressar no mercado de trabalho; * Dar formação para ingresso no aluno no mercado de trabalho; * Dar sentido às atividades; * Desenvolver a oralidade no aluno; * Dominar a didática; * Dominar a didática de ensino; * Dominar o conteúdo; * Dominar sua disciplina curricular; * Encontrar a linguagem adequada para transmitir o conhecimento; * Estar constantemente atualizado sobre as tecnologias; * Gostar da interação; * Gostar do diálogo; * Interpretar a realidade; * Observar a vivência dos alunos; * Oferecer educação de qualidade; * Organizar didaticamente as atividades; * Perceber que o aluno da EJA tem necessidades diferentes; * Promover mudanças; * Relacionar a realidade dos alunos aos conteúdos; * Relacionar o conteúdo à realidade do aluno; * Relacionar os conteúdos ao dia-a-dia; * Relacionar teoria à prática; * Respeitar as singularidades; * Ser aberto ao diálogo; * Ser auto-motivado; * Ser capaz de fazer análises; * Ser capaz de fazer sínteses; * Ser capaz de relacionar os conteúdos à realidade; * Ser claro na oralidade; * Ser coerente; * Ser competente; * Ser criativo;

	<ul style="list-style-type: none"> * Ser didático; * Ser dinâmico; * Ser disciplinado; * Ser ético; * Ser expressivo; * Ser flexível; * Ser organizado; * Ser persistente; * Ser sensível; * Ser sensível à realidade do aluno; * Ter boa apresentação ética e estética; * Ter boa convivência em grupo; * Ter boa formação; * Ter bom relacionamento no ambiente de trabalho; * Ter capricho; * Ter conhecimento científico; * Ter conhecimento específico; * Ter conhecimento histórico; * Ter conhecimentos acadêmicos; * Ter conhecimentos metodológicos; * Ter conhecimentos sobre experiências em educação; * Ter conhecimentos teóricos; * Ter embasamento teórico; * Ter experiência; * Ter formação básica; * Ter formação específica; * Ter formação na área; * Ter habilidades técnicas; * Ter liderança; * Ter mais proximidade do aluno; * Ter noção do espaço; * Ter noção do tempo; * Ter olhar crítico em relação aos conteúdos; * Ter poder de argumentação; * Ter postura flexível; * Ter postura horizontal; * Ter postura imparcial; * Ter preparação humana; * Ter preparação psicológica; * Ter um olhar diferenciado; * Trabalhar em equipe de forma interdisciplinar; * Utilizar informações adequadas; * Utilizar metodologias adequadas; * Utilizar recursos adequados; * Valorizar as experiências dos alunos; * Ver a educação como um todo, não compartilhada;
Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptando conteúdos à realidade do aluno; * Apresentando conceitos; * Conhecendo a realidade do aluno;

	<ul style="list-style-type: none">* Contextualizando os conteúdos;* Dando significado aos conteúdos;* Deixando os alunos à vontade;* Demonstrando a importância dos conteúdos;* Desenvolvendo conteúdos mínimos;* Estimulando a continuidade dos estudos;* Estimulando a criatividade;* Estimulando a interpretação de problemas concretos;* Estimulando a produção textual;* Estimulando a reflexão;* Estimulando a reflexão crítica;* Estimulando consulta em documentários;* Estimulando consulta em jornais;* Estimulando consulta em revistas;* Estimulando o diálogo;* Estimulando o gosto pelos estudos;* Estimulando o pensamento crítico;* Estimulando o uso da informática;* Estimulando pesquisas teóricas;* Favorecendo o diálogo;* Fazendo atividades de grupo;* Fazendo atividades práticas;* Fazendo o aluno ter gosto pelos estudos;* Fazendo provas com consulta;* Fazendo relação da teoria com a prática;* Fazendo tarefas avaliativas;* Fomentando a curiosidade;* Incentivando a leitura;* Incentivando as pesquisas;* Incentivando discussões;* Interagindo com os alunos;* Motivando a leitura;* Oferecendo atividades com consulta;* Oferecendo aulas práticas;* Oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem;* Orientando as atividades;* Ouvindo o aluno;* Ouvindo opiniões pessoais sobre temas trabalhados;* Possibilitando a reflexão sobre vários assuntos;* Priorizando a leitura e a interpretação;* Promovendo debates;* Propondo resolução de exercícios;* Proporcionando análises de textos;* Proporcionando espaço para o diálogo, também de outros assuntos;* Realizando aulas expositivas;* Realizando aulas práticas;* Realizando saídas de estudo;* Realizando trabalhos;* Relacionando a realidade atual à história;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> * Relacionando a teoria à prática; * Relacionando a teoria aos interesses dos alunos; * Relacionando a teoria às experiências dos alunos; * Relacionando a teoria com a prática; * Relacionando os conteúdos com a realidade; * Relacionando os saberes dos alunos com os conteúdos; * Respeitando o conteúdo com o tempo da aula; * Respeitando o tempo de aprendizagem do aluno; * Seguindo a listagem de conteúdos; * Sendo claro e objetivo; * Solicitando atividades adequadas; * Solicitando tarefas com pesquisa; * Tornando a aula dinâmica; * Tornando os conteúdos mais práticos; * Trabalhando com materiais concretos; * Trabalhando noções para o mercado de trabalho; * Trabalhando textos; * Tratando o aluno com amizade; * Tratando o aluno com carinho; * Tratando o aluno com respeito; * Trazendo informações cotidianas; * Trazendo informações do dia-a-dia; * Trocando idéias; * Utilizando a biblioteca; * Utilizando a sala de vídeo; * Utilizando as tecnologias; * Utilizando aulas expositivas; * Utilizando filmes; * Utilizando imagens; * Utilizando jogos; * Utilizando jornais; * Utilizando metodologias diversificadas; * Utilizando músicas; * Utilizando o laboratório de informática; * Utilizando os diversos espaços da escola; * Utilizando revistas; * Utilizando temas da realidade; * Utilizando textos; * Utilizando vídeos; * Valorizando a experiência do aluno;
Métodos Avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> * Aplicando atividades; * Aplicando exercícios; * Aplicando prova objetiva, sem consulta; * Aplicando provas; * Aplicando questionários; * Aplicando testes; * Estimulando trabalhos em dupla; * Fazendo anotações sobre a individualidade de cada aluno; * Observando a conduta do aluno;

	<ul style="list-style-type: none">* Observando a oralidade;* Observando a organização do caderno;* Observando a participação em aula;* Observando a participação oral;* Observando a participação;* Observando a persistência;* Observando a produção do conhecimento;* Observando a realização das atividades diárias;* Observando a realização das atividades;* Observando a vontade de aprender do aluno;* Observando a vontade do aluno;* Observando as atitudes do aluno;* Observando o aluno;* Observando o aproveitamento em aula;* Observando o empenho;* Observando o empenho na realização de tarefas;* Observando o interesse nas discussões;* Observando o interesse;* Observando o rendimento na aula;* Observando os alunos;* Organizando debates;* Organizando seminários;* Percebendo a motivação do aluno;* Percebendo a participação do aluno;* Percebendo o aluno como um todo;* Promovendo a produção de textos;* Promovendo a produção textual;* Promovendo apresentação de trabalhos;* Promovendo atividade no laboratório de informática;* Promovendo atividades em dupla;* Promovendo atividades em grupo;* Promovendo conversação;* promovendo debates;* Promovendo diálogos;* Propiciando a exposição de idéias de forma oral;* Realizando atividades formais;* Realizando de trabalhos em grupo;* Realizando de trabalhos individuais;* Realizando debates;* Realizando exercícios;* Realizando jogos;* Realizando provas;* Realizando seminários;* Realizando tarefas com consulta;* Realizando tarefas contínuas;* Realizando tarefas de pesquisa em livros;* Realizando tarefas de pesquisa na internet;* Realizando tarefas de pesquisa no caderno;* Realizando tarefas diárias;* Realizando tarefas orais;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> * Realizando testes; * Solicitando análise de filme; * Solicitando atividades escritas; * Solicitando atividades no tempo da aula; * Solicitando auto-avaliação; * Solicitando interpretação de texto; * Solicitando leituras de textos; * Solicitando pesquisa extra-classe; * Solicitando pesquisas teóricas em sala de aula; * Solicitando pesquisas; * Solicitando produção textual; * Solicitando relação de conceitos com a realidade; * Solicitando relatório de vídeo; * Solicitando resumos; * Solicitando tarefas com entrevistas; * Solicitando tarefas de pesquisa; * Solicitando tarefas em computadores; * Solicitando tarefas em dupla; * Solicitando tarefas em grupo; * Solicitando tarefas escritas; * Solicitando trabalhos em aula; * Solicitando trabalhos em grupo; * Solicitando trabalhos individuais; * Solicitando trabalhos; * Solicitando tradução de pequenos textos; * Valorizando a participação; * Valorizando a vontade do aluno em aprender; * Valorizando o empenho; * Verificando a desinibição ao expor idéias; * Verificando a realização das tarefas; * Verificando o rendimento nas tarefas; * Verificando os cadernos;
--	--

3.3 – Interpretação dos resultados

Tendo como base a recorrência dos discursos elencados nas categorias de análise e vinculando-os aos objetivos desta pesquisa, foi possível estabelecer algumas interpretações, não necessariamente conclusivas.

Uma proposta de interpretação para a análise dos dados é a hermenêutico-dialética, proposta por Gomes (1994, p. 77):

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especialidade histórica e totalizante que produz a fala.

Esclareço que nas falas dos professores, em algumas ocasiões, aparecem não apenas um dos saberes docentes propostos Gauthier (1998). Para tal verificação, vale antes retomar o objetivo geral do estudo que foi ‘problematizar quais saberes os docentes da EJA, que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, da educação básica’.

Com base na análise das 4 categorias, foi possível apreender o seguinte:

3.3.1 – Objetivos da EJA

Os discursos mais expressivos dos professores dizem que a EJA tem como objetivos: formar um cidadão crítico; incentivar o aluno para a continuidade dos estudos posteriores; preparar o aluno para o mercado de trabalho; promover a cidadania, dentre outros objetivos.

Cabe ao professor da EJA ser crítico e estimular a criticidade no seu aluno, fazendo este se ver como sujeito que constrói sua própria história, orientando-o a entender a importância da continuidade dos estudos para se ter uma melhor qualidade de vida no futuro, fomentando-o a uma profissionalização para atuação no mercado de trabalho, bem como estimulando-o a tornar-se um cidadão consciente de seus direitos. Freire (1996) nos alerta que quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar e comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

A fala do professor 30 retrata de forma clara os objetivos da EJA:

Nas séries finais da EJA os objetivos são: promover a integração dos conteúdos estudados com a realidade do aluno; desenvolver o senso crítico dos alunos, levando em consideração as suas vivências e experiências; despertar o interesse dos alunos em temas atuais que trabalhem as necessidades dos alunos.

Neste sentido, pode-se inferir que o ensino pode ser concebido como uma ‘interação social’ e necessita, por exemplo, de um processo de construção da realidade pelos professores e alunos.

A educação de jovens e adultos é mais que um direito: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da

democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997).

3.3.2 – Saberes docentes

Para atingir os objetivos elencados na categoria anterior, faz-se necessário que os professores tenham um repertório de saberes, dos quais os mais expressivos nas falas dos professores foi que os docentes precisam: conhecer a realidade do aluno; adaptar os conteúdos à realidade do aluno; relacionar a teoria à prática; ter formação específica na área de atuação; utilizar metodologias adequadas favorecendo a aprendizagem, dentre outros saberes.

O professor para ensinar, precisa passar por uma formação em que fique claro que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, saber necessário à prática educativa. Além disso, ao saber teórico faz-se necessário “juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (FREIRE, 1996, p. 51), e é importante também que os professores conheçam as condições materiais em que vivem seus alunos, sendo que estes fatores condicionam a compreensão destes sobre seu mundo, sua capacidade de aprender e de responder aos desafios.

O depoimento do professor 06 representa a visão dos docentes sobre os saberes que um professor precisa ter para atuar na EJA:

O professor faz uso de uma série de saberes em seu fazer pedagógico. Entre eles, saberes acadêmicos – desenvolvidos na academia – saberes relacionados a teorias e metodologias de ensino e, sobretudo a saberes experienciais (aqueles advindos e construídos na/pela experiência de vida de cada educador). Assim, na EJA, eu faço uso dos mesmos conhecimentos. Acredito que a diferença com relação a outras modalidades seja de que o professor na EJA necessita ter um ritmo diferenciado na aula, um contato mais próximo com o aluno e um cuidado maior durante as explicações (no caso de aulas expositivas), procurando relacionar sempre que possível o conteúdo estudado com o conhecimento e com a bagagem geralmente superior que o aluno da EJA trás (com relação ao aluno da modalidade tradicional).

Os saberes estudados hoje nos permitem conceber o ensino como uma atividade de nível complexo, desde que seja identificado que saberes são estes e qual sua importância. Como diz Gauthier (1998, p. 78) “o que falta para o professor ser concebido como um profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino”. O fato de dispor de um reservatório de saberes relativamente confiáveis pode constituir o

profissionalismo. É difícil perceber como grupo que aspira o *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.

Referente aos seis saberes docentes identificados por Gauthier (1998) tento aproximar, a seguir e sem obrigatoriedade, as falas dos professores aos mesmos.

a) Saberes disciplinares:

Não houve referência por parte dos professores em relação a este saber. Neste caso caberia a realização de entrevistas para explorar a representação dos professores em relação aos saberes disciplinares.

Vale ressaltar que este saber é produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas. Refere-se ao conhecimento produzido a respeito do mundo. É o conhecimento integrado às universidades sob forma de disciplinas. A escola produz saberes, a partir dos saberes da disciplina, através da transposição didática.

b) Saberes curriculares:

A capacidade de aprender implica na habilidade de apreender. A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro, pois neste caso o educando seria apenas um depósito do conteúdo. É preciso desenvolver no aluno o seu senso crítico, estimulando-o a curiosidade, a construir o seu próprio conhecimento com autonomia (FREIRE, 1996).

A fala do professor 07 representa uma parte da ideia de saber curricular apresentada por Gauthier (1998):

Creio que a EJA não deva se preocupar com os conteúdos e, sim, com aquilo que o aluno necessitará para a vida como, por exemplo, de que adianta saber conjugar os verbos em inglês se não sabe ler o que está escrito no controle remoto de sua TV?

Esta visão apresentada pelo professor 07 é uma das várias possíveis de se verificar entre os docentes da EJA. Em relação a este saber, enfatizo que a disciplina sofre transformações para se tornar programa de estudo (currículo), o que é produzido por outras pessoas. O professor precisa conhecer este programa de estudo para avaliar e planejar. Tal encaminhamento pedagógico considera o saber prévio do aluno, ou a sua cultura, mesmo que tácito ou de senso comum, na organização do conteúdo. Logo, a escolarização não se daria com uma seleção aleatória de conteúdos e, por isso, não implicaria em relegá-la a uma ordem de segunda classe. É promovendo a seleção dos conteúdos tomando como ponto de partida a

cultura do educando, que se pode vislumbrar a diminuição do tempo escolar para esses sujeitos.

c) Saberes das ciências da educação:

Os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o ‘saber-fazer’ e o ‘saber-ser-pedagógicos’ (FREIRE, 1996).

O discurso do professor 20 representa a idéia de saber das ciências da educação proposta por Gauthier (1998):

Além dos conhecimentos específicos, deve ter um outro olhar sobre os alunos da EJA. A maioria são jovens com dificuldades: hiperativos, problemas psicológicos, pais ausentes, criados sem limites, uso de drogas. Os adultos também tiveram problemas e carências na juventude, repetência. Alguns jovens deslocados pela repetência e idade avançada chegam à EJA. Alguns também chegam à EJA pela indisciplina em relação aos colegas ainda crianças. A atitude do professor deve ser de interpretação de toda essa realidade, promovendo mudanças.

Destaco que neste saber prevalecem os conhecimentos profissionais que informam o docente a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga-horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança, ...). As ciências da educação contribuem para a formação humana do professor nos diferentes níveis atuação, visando uma atuação ética e responsável. As ciências da educação aparecem, portanto, como um conjunto de abordagens científicas de um real pedagógico.

d) Saberes da tradição pedagógica:

Não houve referência direta por parte dos professores em relação a este saber. Caberia também, neste caso, a realização de entrevistas para explorar a representação dos professores em relação aos saberes da tradição pedagógica. Por questão de tempo/prazo, não foram realizadas entrevistas. Contudo, conforme Gauthier (1998), a forma como o professor trabalha, ou deixa de trabalhar, em suas aulas recebe influência das suas experiências antes mesmo de se tornar docente.

É próprio do ‘pensar certo’ a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1986).

Na fala do professor 01 pode ser interpretada a idéia de saber da tradição pedagógica apresentada por Gauthier (1998):

Desenvolvo a minha disciplina de modo diversificado, utilizando os espaços que a escola oferece, como a biblioteca, laboratório de informática e sala de vídeo. Desse modo, vou intercalando os métodos de avaliação dos conteúdos a serem desenvolvidos, tornando a aula mais dinâmica e interessante. Além disso, proporciono o espaço para que o aluno converse sobre outros assuntos e não só os temas (conteúdos) trabalhados em aula.

Precisamos entender que neste saber prevalece a idéia que o professor tem uma visão da escola antes mesmo de entrar para a escola como mestre, e essa representação ao invés de ser “desmascarada” ou criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor.

e) Saberes experienciais:

A experiência histórica, política, cultural e social dos sujeitos não pode ser vista como alheia aos conflitos entre as forças que obstaculizam a identidade de determinados grupos e as forças que trabalham a favor da identidade destes mesmos grupos. A formação docente que se julgue superior a esses conflitos não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. É aprendendo que se percebe ser possível ensinar. Por isso é necessário dar importância às experiências formais e informais, pois elas estão cheias de significados (FREIRE, 1996).

A fala do professor professor 18 representa a idéia de saber experiencial apresentada pelo autor Gauthier (1998):

Primeiro conhecer o nosso alunado, seus objetivos e expectativas, para depois traçar metodologias que venham ao encontro disso. Com esses poucos anos de experiência com a EJA acredito que muita coisa tem que ser mudada ao que se refere ao corpo docente como formação específica para podermos atingir um público tão diversificado como a EJA. Trabalhar com projetos interdisciplinares.

Neste saber a experiência e o hábito estão relacionadas. Esta experiência torna-se a regra. A experiência é pessoal e privada e está confinada nos segredos da sala de aula. O professor elabora jurisprudência, truques e estratégias. Seus julgamentos e as razões nunca são testados publicamente. Nessa perspectiva, os saberes da experiência não são acúmulo de tempo de serviço, muito menos o tempo de sala de aula. São um saber prático ligado à ação

que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixa de ser um saber legítimo. Nessa direção fica claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio.

f) Saberes da ação pedagógica:

Da mesma forma que nos ‘saberes disciplinares’, não houve referência direta por parte dos professores em relação a este saber. Neste caso também caberia a realização de entrevistas para explorar a representação dos professores em relação aos saberes da ação pedagógica.

É a partir da idéia de que ‘mudar é difícil, mas é possível’, que se torna possível programar a ação político-pedagógica, não importando necessariamente com o projeto o qual se está trabalhando. O êxito dos educadores está centralmente na certeza que é possível haver mudanças construtivas, pois a ação abre caminhos à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis (FREIRE, 1996).

A fala do professor 06 retrata, de alguma forma, a necessidade de se adquirir conhecimento sobre os saberes experienciais de outros docentes para a atuação na EJA. Fica implícito então a necessidade de haver pesquisas e publicações que façam referências ao saber experiencial, que uma vez pesquisado e publicitado, passa a se chamar, na visão de Gauthier (1998), saberes da ação pedagógica. Retomando parte da fala do professor 06:

O professor faz uso de uma série de saberes em seu fazer pedagógico. Entre eles, saberes acadêmicos – desenvolvidos na academia – saberes relacionados a teorias e metodologias de ensino e, sobretudo a saberes experienciais (aqueles advindos e construídos na/pela experiência de vida de cada educador).

Ratifico este saber informando trata-se do saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testados, validados e publicizados pelas pesquisas. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é testado nem compartilhado.

3.3.3 – Prática pedagógicas

Para esta categoria de análise, os professores elencaram algumas práticas docentes de sala de aula que são fundamentais para atender as necessidades dos alunos da EJA, tais como, na medida do possível estar: adaptando os conteúdos à realidade do aluno; estimulando

a leitura e a pesquisa em jornais, bem como em outros meios impressos; fazendo atividades práticas com materiais concretos; relacionando a teoria à prática e ao interesse dos alunos; utilizando diversos tipos de textos; utilizando filmes, documentários e outras tecnologias, dentre outros diversos tipos de práticas pedagógicas.

Freire (1996) diz que para o professor a prática educativa vivida com afetividade e alegria, não precisa estar separada da formação científica séria e da clareza política dos educadores. Diz ainda que a prática educativa é composta por afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

O discurso do professor 03 representa o pensamento dos professores em relação às práticas que o professor precisa ter em suas aulas na EJA:

Trabalho de diferentes formas, buscando descobrir o que o aluno está entendendo do que é discutido em aula: trabalhos individuais, em grupo, com assuntos atuais e polêmicos. Faço, de forma que todos se manifestem (aos poucos), mesmo os mais tímidos. Procuo fazer aflorar (desenvolver) habilidades que muitos nem sabem que tem: escrita, fala, posicionamento, atitudes estimuladoras, autonomia. Através de trabalhos em duplas, testes com consulta, exercícios, questionários. Pesquisas no laboratório de informática. Realização de exercícios nos computadores, em duplas, para revisar conteúdos (utilizar a informática) para ampliar conhecimentos. Elaboração de resumos e jogos feitos pelos alunos, para desenvolverem a prática da discussão, da socialização, da apresentação, revisando os conteúdos trabalhados e esclarecendo dúvidas, promovendo a autoestima.

Com base nesse depoimento, pode-se dizer que é possível entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade e as práticas dos professores contribuem muito para isso. A educação como um componente na busca por uma sociedade mais justa, onde o professor deva ter o compromisso de reconhecer sua profissão, identificando que saberes são usados em sua prática, quais não são mobilizados e que deveriam ser. A educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho e desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Planejar esse processo é uma grande responsabilidade social e educacional, cabendo ao professor no seu papel de mediar o conhecimento, ter uma base sólida de formação.

3.3.4 – Métodos avaliativos

Em relação a esta categoria de análise, os professores expressaram que avaliam seus alunos das mais diversas formas tais como: aplicando testes e provas, com e sem consulta;

observando a participação do aluno em aula; percebendo o aluno em seu contexto; promovendo atividades nos diversos ambientes da escola; realizando tarefas individuais e coletivas; solicitando atividades formais com pesquisa e produção escrita; valorizando o empenho do aluno na realização das tarefas, dentre outros diversos métodos avaliativos adaptados ao público da EJA.

Freire (1996) contribui dizendo que a questão que se coloca é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do 'que-fazer' de sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação. Os métodos avaliativos precisam ser assumidos como instrumentos horizontais e democráticos. Cabe ao professor também refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas avaliando, também, o seu próprio fazer com os educandos.

O professor 31 traz em sua fala algumas destas formas de avaliar o aluno da EJA:

Procuro criar tantos instrumentos avaliativos quanto necessário e viável à programação dos semestres, dando oportunidade tanto para a verificação de conhecimentos técnicos específicos (expressão – gramática) quanto para temas transversais por meio de diferentes instrumentos que desenvolvam outras habilidades, tais como a oralidade, desinibição perante o público, espírito de pesquisa, aprimoramento da expressão escrita, debates, trabalhos grupais, entrevistas, seminários, entre outros recursos.

Faz-se necessário entender que na educação de jovens e adultos, cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, tornando-se necessário, assim, entender que os alunos não podem ser comparados entre si. Este aluno precisa ser comparado com ele mesmo afim de que seja verificada a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, não considerei obrigatório enxergar nas falas dos respondentes o repertório de seis saberes elencados por Gauthier (1998). Por esse motivo, não foi possível verificar de forma clara alguns dos saberes elencados pelo referido autor. Neste caso caberia a realização de entrevistas para explorar a representação dos professores em relação a estes saberes, que foram os ‘saberes disciplinares’, os da ‘tradição pedagógica’, e os da ‘ação pedagógica’.

Considero ter atingido o meu objetivo geral, que foi ‘problematizar quais saberes os docentes da EJA, que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), se utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, da educação básica’.

Embora ainda existam muitos detalhes a serem explorados nas falas dos professores respondentes dos questionários, acredito ter atingido, não plenamente, os meus objetivos específicos que foram: identificar junto ao professor, que objetivos a EJA necessita alcançar nas séries finais do ensino fundamental; verificar que saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes) são necessários para atingir esses objetivos; conhecer como o professor desenvolve sua disciplina para atingir tais objetivos; e identificar como o professor avalia seus alunos, na sua disciplina, para atingir esses objetivos.

Em relação à inicial hipótese de trabalho na qual afirmo que o saber da ação pedagógica é o ‘mais necessário à profissionalização do ensino, contudo o menos desenvolvido e explicitado em estudos científicos’, concluo que tal afirmação não pode ser consolidada neste estudo por falta de dados, pois seria necessário a utilização de outras ferramentas de pesquisa para se chegar a esta conclusão.

Os professores da educação de jovens e adultos precisam ser mais explorados em pesquisas, em especial sobre suas experiências de sala de aula, para que estas pesquisas possam ser publicadas, afim de que outros professores da educação de jovens e adultos, ou pretendentes, possam ler e crescer profissionalmente através das experiências bem sucedidas e que muitas vezes estão invisibilizadas.

A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição e a experiência, que possui limitações e não se distinguem das tomadas de decisões do cidadão comum.

Retomando algumas ideias deste estudo, ressalto que a gestão educacional tem papel fundamental na forma como se dará a formação inicial ou continuada dos docentes que atuam ou pretendem atuar na educação de jovens e adultos. Primeiro, através da identificação de quais saberes os docentes trazem de suas trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional. Segundo, através da investigação de como estes saberes serão utilizados nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Esta pesquisa não está esgotada, sendo que muito se tem a aprender sobre os saberes docentes dos professores, em especial da educação de jovens e adultos, tendo como apoio as reflexões sobre gestão educacional. Por este motivo, estarei dando continuidade a esta pesquisa em nível de mestrado, explorando outras ideias que neste estudo não ficou evidenciado.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AKKARI, A. J. *Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- ALMEIDA, Maria Doninha de. *Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico*. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 36-46, fev./jun. 2000.
- ANPED, 23ª Reunião anual da. **Educação não é privilégio** (centenário de Anísio Teixeira). Caxambu/MG, 2000.
- BAQUERO, Rute V. A., *Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a constituição de uma sociedade democrática*. In: SELAU, B.; HAMMES, L. J. (org.). **Educação Inclusiva e educação para a paz: relações possíveis**. São Luiz: EDUFMA, 2009.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; HAMMES, Lúcio Jorge. *Educação de jovens e construção de capital social: que saberes são necessários?* In BAQUERO, M. e CREMONESE, Djalma (orgs.). **Capital Social: teoria e prática**. Editora Unijuí, 2005 p. 227-250
- BORGES, André. **Lições de Reformas da Gestão Educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha**. São Paulo em Perspectiva, 18(3): 78-89, 2004.
- BORGES, Cecília. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação profissional e tecnológica (SETEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – Documento Base**. Brasília, 2007.
- _____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio de 2000.
- CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.
- CONNELL, R. W. *Pobresa e Educação*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996. 2ª. edição.
- CONTE, Maria Helena Antonello. **A leitura como meio de interlocução de saberes: um estudo sobre a formação continuada na educação de jovens e adultos**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008. (Dissertação de Mestrado)

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos Primeiros Escritos Sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos Sobre Gestão Escolar**: mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009.

DRESCH, Nelton Luis. **A formação contínua de professores para o ensino fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola**: ações, tensões e contradições de uma política municipal. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (Dissertação de Mestrado)

FERNANDES, Sonia Regina de Souza. **A experiência da formação na formação de professores**: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. São Leopoldo, Unisinos: 2001. (Dissertação de Mestrado)

FREIRE, Paulo. *A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?* In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, volume 1, número 1, setembro de 1978, p. 64-70.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAZZINELLI, Andréa; GAZZINELLI, Maria Flávia; LOPES, Andréia; PEREIRA, Wesley. *Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Mídia, imaginário de consumo e educação*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Educação e Gestão Educacional na Sociedade Brasileira Contemporânea**: algumas reflexões. UDESC, 2003. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1212/1026>. Acessado em 29/10/2011.

INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. **Gêneros discursivos na EJA**: pelos caminhos da argumentação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. (Dissertação de Mestrado)

LELLIS, Isabel Alice. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor*: mudança de idioma pedagógico? In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

LOIOLA, Francisco; THERRIEN, Jacques. *Experiência e competência no ensino*: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.

In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74,, Campinas: abril, 2001.

LONDERO, Magme Cibele Medeiros da Costa. **As estórias infantis como contexto de estudo da exclusão/inclusão com crianças**. São Leopoldo, Unisinos: 2008. (Dissertação de Mestrado)

LÚCIO, Vera Regina. **Formação docente na educação de pessoas jovens e adultas**. Universidade do Vale do Itajaí, 2006. (Dissertação de Mestrado)

LÜCK, Heloísa. *Gestão escolar e formação de gestores*. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000 (a).

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000 (b).

LUDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74,, Campinas: abril, 2001.

MACHADO, Lourdes Marcelino. **Ensaio para a construção de uma terminologia em administração da educação no Brasil**: fazendo conversar os conceitos. Revista Brasileira de Educação (Anped), GT 05, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3434--Int.pdf>. Acessado em: 22/07/2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 4ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MEDEIROS, Régis. **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”. Ano 01 – N° 01 – Julho 2005. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>. Acessado em: 16/07/2011.

MESSER, Sylvia. **A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo** - rupturas e inovações. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. (Dissertação de Mestrado)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994, 17ª. edição.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo na formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido.** Universidade de Brasília, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. (Tese de Doutorado)

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

OLIVEIRA, Oséias Santos de; DABRACH, Neila Pedrotti. **Reforma no Estado e implicações para a Gestão Educacional.** Revista Espaço Acadêmico, número 96, maio de 2009. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/096/96oliveira.pdf>. Acessado em 29/10/2011.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando** – um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na Uniplac. São Leopoldo, Unisinos: 2009. (Tese de Doutorado)

PERES, Lucia Maria; PINTO, Maria das Graças; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. *Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação.* In: **Educação Unisinos.** n° 3, Setembro/Dezembro 2008 – Volume 12, p. 205-214.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado.** VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL). UNIVALI, Itajaí (SC), 22, 23, 24 e 25 de junho de 2008.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo. Loyola. 1994.

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1985. 3ª edição.

PROEJA. In: ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (orgs.). **Memórias e afetos na formação de professores.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. *Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.* In: **Educação & Sociedade,** n° 68, Dezembro/99, p. 184-201.

ROCHA, Maria Zélia Borba. *Cristóvam, Milene e minhas meias furadas... ou De como uma aprendiz de professora ensina Política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou ainda... Docência: A barca de Caronte*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da educação de jovens e adultos**: investigando sua cultura profissional. Universidade Estadual do Ceará, 2007. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores**: concepções, políticas e propostas curriculares. Universidade Federal Fluminense, 2008. (Tese de Doutorado)

SANTOS, Esmeralda Maria dos. **Os saberes dos docentes do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2007. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Simone Valdete. *Sete lições sobre o PROEJA*. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHNEIDER, Sonia Maria. **A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos**. Universidade Federal Fluminense, 2005. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Marcelo Silva da. **Alice vai à universidade: docentes e docência universitária – trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade**. São Leopoldo, Unisinos: 2009. (Tese de Doutorado)

SOARES, Leôncio José Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. PUC/SP, 2006 (Tese de Doutorado).

SOUSA, Valdivino A. de. **A Gestão Educacional e a LDB 9.394/96**. Ano 2008. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2366/a-gestao-educacional-e-a-ldb>. Acessado em 29/10/2011.

SPENGER, Miriam Raquel Nilson Backes. **A constituição da identidade profissional docente**: formação e saberes. São Leopoldo, Unisinos: 2010. (Dissertação de Mestrado)

STOER, Stephen R., et al. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

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

TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. **Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental:** ouvindo professoras das 4as. Séries. São Leopoldo, Unisinos: 2010. (Dissertação de Mestrado)

TRIVINÔS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a EJA,** 1997. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf. Acessado em 26/07/2011.

ZANLORENÇO, Margarete Klossowski; SCHNEKENBERG, Marisa. **Liderança e Motivação na Gestão Escolar:** o trabalho articulador dos diretores das escolas municipais. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, número 1, março de 2008: Unicentro, Irati.

ANEXO A

Roteiro de perguntas

Docentes da EJA das etapas finais do ensino fundamental

Dados de identificação

- 1) Nome: _____
- 2) Nome fictício (para não ser identificado na pesquisa): _____
- 3) Idade: _____
- 4) Sexo: () masculino () feminino

Formação docente

- 5) Curso de ensino médio em: _____ Ano de conclusão: _____
- 6) Curso de ensino Superior em: _____ Ano de conclusão: _____
- 7) Curso de especialização em: _____ Ano de conclusão: _____
- 8) Curso de mestrado em: _____ Ano de conclusão: _____
- 9) Curso de doutorado em: _____ Ano de conclusão: _____
- 10) Outras formações: _____ Ano de conclusão: _____
- 11) Tempo total de docência: _____
- 12) Tempo de docência somente na EJA: _____
- 13) Disciplina(s) que trabalha na EJA: _____

Saberes docente

- 14) Que objetivos, no seu entender, a EJA necessita alcançar nas etapas finais do ensino fundamental?
- 15) Que saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes), no seu entender, são necessários para atingir esses objetivos? Por que?
- 16) Como você desenvolve sua disciplina para atingir esses objetivos?
- 17) Como você avalia os alunos, na sua disciplina, para atingir esses objetivos?

Autorização

Eu, _____, autorizo a utilização dos meus depoimentos para fins de pesquisa. Estou ciente que nenhum depoimento terá identificação.
Sapucaia do Sul/RS, _____ de _____ de 2010.

Assinatura

ANEXO B

Os saberes docentes identificados pelos teóricos:

Os saberes docentes identificados por Freire

Dos 27 saberes assinalados por Freire (1996), sendo que o mesmo agrupa estes saberes em 3 grandes blocos. O primeiro se refere ao fato que ‘não há docência sem discência’ (saberes 1 a 9); o segundo se refere ao entendimento de que ‘ensinar não é transmitir conhecimento’ (saberes 10 a 18), e o terceiro se refere à compreensão de que ‘ensinar é uma especificidade humana’ (saberes 19 a 27).

1) Ensinar exige rigorosidade metódica: ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p. 13).

2) Ensinar exige pesquisa: o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (FREIRE, 1996, p. 14).

3) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: faz-se necessário discutir com os alunos a realidade concreta em que eles vivem, associando-se à disciplina cujo conteúdo se ensina (FREIRE, 1996, p. 15).

4) Ensinar exige criticidade: a curiosidade ingênua está associada ao senso comum, e essa mesma curiosidade pode ser criticizada, tornando-se uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 15).

5) Ensinar exige estética e ética: “Decência boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, pg. 16). A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (FREIRE, 1996, p. 16).

6) Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo: pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, p. 16).

7) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho

não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 17).

8) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 17).

9) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o educador ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico (FREIRE, 1996, p. 18).

10) Ensinar exige consciência do inacabamento: enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento, nada do que o professor experimenta em sua vida docente deve necessariamente repetir (FREIRE, 1996, p. 21).

11) Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado: qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar, sejam eles genéticos, culturais, sociais, de classe ou de gênero (FREIRE, 1996, p. 23).

12) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando: o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 24).

13) Ensinar exige bom senso: é o bom senso do educador que o adverte de que exercer sua autoridade docente na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de sua parte. É a sua autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 25).

14) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores: o respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não se deve agravar com procedimentos inibidores, exige do educador o cultivo da humildade e da tolerância. Os educandos precisam saber que a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 1996, p. 27).

15) Ensinar exige apreensão da realidade: a capacidade de aprender, não apenas para adaptar-se mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, diz respeito à capacidade de educar do professor a um nível distinto do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 28).

16) Ensinar exige alegria e esperança: o envolvimento do professor com sua prática educativa precisa ser feito com alegria, o que não significa que necessariamente poderá criá-la nos educandos. A esperança está no fato que o professor e alunos juntos podem criar, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos de sua alegria (FREIRE, 1996, p. 29).

17) Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível: como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente o professor se relaciona, seu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. O educador não é apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1996, p. 30).

18) Ensinar exige curiosidade: o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesmo que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, ma em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Sua curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais (FREIRE, 1996, p. 33).

19) Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade: a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. O professor precisa levar a sério sua formação, estudar para estar à altura de sua tarefa. E não há nada mais que inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte pela falta de generosidade (FREIRE, 1996, p. 36).

20) Ensinar exige comprometimento: o professor não pode escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como os educandos percebem o educador tem importância capital para o seu desempenho. É preciso o professor aproximar cada vez mais o que diz e o que faz, e aproximar o que ele parece ser do que ele realmente está sendo (FREIRE, 1996, p. 37).

21) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo: intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem o mal aprendidos

implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

22) Ensinar exige liberdade e autoridade: o grande problema que se coloca ao educador de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar em seu nome (FREIRE, 1996, p. 40).

23) Ensinar exige tomada consciente de decisões: quando se fala em educação como intervenção faz-se referência tanto à educação que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 1996, p. 42).

24) Ensinar exige saber escutar: se, na verdade, o sonho que anima as pessoas é democrático e solidário, não é falando, de cima para baixo, sobretudo, como se houvessem portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que se aprenderia a escutar, mas é escutando que se aprende a ferir com as pessoas. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele (FREIRE, 1996, p. 43).

25) Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica: é que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p. 47).

26) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo: a segurança do professor se funda na convicção de que ele sabe algo e de que ignora algo. Que é possível juntar a certeza do que sabe melhor ao que ainda não sabe. Viver a abertura respeitosa aos outros e, às vezes, de acordo com o momento, tomar a própria decisão prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 50).

27) Ensinar exige querer bem aos educandos: esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que enquanto professor faz-se necessário querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não deve assustar o

educador, que não tenha medo de expressá-la. Significa querer bem a maneira que o educador tem de autenticamente selar o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 52).

Os saberes docentes identificados por Gauthier

1) Saberes disciplinares: se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo (GAUTHIER, 1998, p. 29).

2) Saberes curriculares: uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar programa de ensino. É a transformação dos saberes disciplinares num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas (GAUTHIER, 1998, p. 30).

3) Saberes das ciências da educação: são determinados conhecimentos profissionais que, embora não ajudem diretamente a ensinar, informam o professor a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma idéia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc (GAUTHIER, 1998, p. 31).

4) Saberes da tradição pedagógica: são saberes que traduzem representações sobre a educação e a escola, por parte do professor, explicitado com base na tradição. São saberes anteriores à formação do professor. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade (GAUTHIER, 1998, p. 32).

5) Saberes experienciais: são saberes que se apreendem através da própria experiência. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em

nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema... O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (GAUTHIER, 1998, p. 32).

6) Saberes da ação pedagógica: o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores... Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Os saberes docentes identificados por Tardif

1) Saberes pessoais dos professores: adquiridos através da família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc (TARDIF, 2002, p. 63).

2) Saberes provenientes da formação escolar anterior: adquiridos através da escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc (TARDIF, 2002, p. 63).

3) Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério: adquiridos através dos estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc (TARDIF, 2002, p. 63).

4) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: adquiridos através da utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc (TARDIF, 2002, p. 63).

5) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: adquiridos através da prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc (TARDIF, 2002, p. 63).

ANEXO C

Escolas municipais com EJA em Sapucaia do Sul (RS)



E.M.E.F. Santos Dumont
Rua Ivoti, 93
Vila Vargas - 34516277.



E.M.E.F. Afonso Guarreiro Lima
Rua Flores da Cunha, 34
B. Boa Vista - 34532116.



E.M.E.F. Hugo Gerdau
Rua Adelaide Correia, 50
B. Colonial - 34747479.



E.M.E.F. Júlio Ströher
Rua Vereador Atalbio de
Figueiredo, 04
Bairro Paraíso - 34744100.



E.M.E.F. Justino Camboim
Rua Porto Alegre, 113
B. Camboim - 34746201.



E.M.E.F. Lourdes Fontoura da Silva
Rua Brasília, 176
B. Ipiranga - 34534778.



E.M.E.F. Marechal Bitencourt
Rua Mj. Souza Lima, 222
B. São José - 34516172.



E.M.E.F. João Freitas Filho
Avenida Justino Camboim, 505
- 34525938.



E.M.E.F. Sta Terezinha, 25
B. Capão da Cruz -
34534015.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Sapucaia do Sul (RS) – Setembro de 2010

ANEXO D

Perfil dos professores respondentes dos questionários

Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina(s) que trabalha	Obs.
01	33	F	PPT	Geografia	História do Brasil				1 ano e 5 meses	1 ano e 4 meses	Geografia	
02	32	F	Auxiliar de contabilidade – 1995	Teatro – 2006				Técnico em Secretariado – 2000	2 anos	1 ano e meio	Artes	
03		F		Ciências Biológicas – 1992						7 anos	Ciências	
04	32	F	Científico – 1996	Letras – 2004				Capacitação em LIBRAS		1 ano	Português	
05	43	F	Magistério – 1985	Biologia – cursando					22 anos	1 ano	Ciências	
06	28	F	Técnico em Plásticos – 2000	Matemática - 2005	Novas Tecnologias e Metodologias para o Ensino das Ciências da Natureza - 2007	Ensino de Ciências e Matemática – cursando			9 anos	5 anos	Matemática	
07	27	F	Magistério – 2000	Letras – 2005	Redação – 2007	Linguística Aplicada – 2009			10 anos	3 anos	Língua Inglesa	
08	30	F	Magistério – 1996	Letras – 2008	Literatura Brasileira – 2009				10 anos	18 meses	Laboratório de Informática	
09	28	F	PPT – 2001	Letras – Português – 2005							Língua Portuguesa	
10	32	F	Magistério – 1998	Letras – Português/Ing					12 anos	4 anos	Português/Inglês	

				lês – 2007								
11	65	F	Magistério – 1965	História – 1970					39 anos	12 anos	História	
Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
12	38	M	Técnico em Agricultura – 1989	Geografia – 2006	Educação Ambiental – cursando				5 anos	3 anos	Geografia	
13	28	M	PPT - 1998	Geografia – 2005	Ensino de Geografia e História - 2010				5 anos	1 ano	História	
14	34	M	PPT – 1994	Matemática – 2004	Matemática – Mídias Digitais e Didática – 2010				5 anos	2 anos	Matemática	
15	50	F	Contabilidade – 1979	Ciências/Matemática – 1980					19 anos	3 anos	Ciências	
16	36	M	Técnico em Contabilidade – 1993	Ciências Biológicas - 2002	Gestão Pública – cursando			Seminarista Católico – 1990/1993	10 anos	2 anos	Ciências/Ensino Religioso	
17	43	F	Magistério – 1990	Matemática – 1997	Geometria Analítica e Espacial – cursando				12 anos	4 anos	Matemática	
18	51	F	Técnico em Contabilidade – 1976	Estudos Sociais – 1982	Plena em Geografia – 1996			Pós-graduação incompleta	9 anos	4 anos	História/Educação Artística	
19	37	F	Auxiliar de Contabilidade –	Letras – Português/Inglês – 2000	Educação Ambiental – 2008				8 anos	4 anos	Português	

			1990									
20	56	F	Colegial – 1974	Letras – Português – 1996				Comunicação Social – Jornalismo – 1984	29 anos	1 ano	Artes	
Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
21	46	F	1984	Letras – 1997	Literatura – 2002				12 anos	2 anos	Língua Portuguesa	
22	50	F	Técnico em Contabilidade – 1977	Estudos Sociais – 1988	Educação Ambiental - 2004			História/Geografia	15 anos + 10 anos com supletivo	15 anos	História/Geografia	
23		F	1983	1990	2008				20 anos	7 anos		
24	48	F		História – 1995								
25	40	F	Técnico em Química – 1990	Química – 2005				Magistério – 1998	12 anos	1 ano	Ciências	
26	34	M	Ensino de 2º Grau – 1993	História – 1997		Filosofia – 2001			5 anos	1 ano e meio	História/Ensino Religioso	
27	42	F	Secretariado - 1988	Letras – Português/Inglês – 1995	Literatura e Produção Textual – 2003				14 anos	3 anos	Português/Inglês	
28	29	F	Normal - 1998	Geografia – 2002		Geomática – 2006			4 anos	1 ano	Geografia	
29	59	F		Matemática – Ciências					14 anos	14 anos	Matemática	
30	30	F	Científico – 1997	Biologia – 2005	Ensino de Ciências - 2007				4 anos	4 anos	Ciências	
31	28	M	Científico – 1999	Letras – 2004	Linguística Aplicada – 2008				5 anos	2 anos e meio	Língua Portuguesa	
32	31	F	Magistério – 1997	Pedagogia/Suporte –					11 anos	5 meses	Informática	

				2005								
33	33	M	Científico – 1994	História - 2003	ProEJA - 2010				5 anos e 6 meses	4 anos	História	
Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
34	50	F	Contabilidade – 1979	Ciências e Matemática – 1995	Gestão Escolar – 2005				13 anos	13 anos	Ciências	
35	41	F	Magistério – 1986	Letras Inglês/Português – 1992					15 anos	10 anos	Inglês	

APÊNDICE A

Respostas dos professores com base na aplicação dos questionários

Parte 01

Respondente	Que objetivos, no seu entender, a EJA necessita alcançar nas séries finais do ensino fundamental?	Observação
01	<p>Ao meu ver, são dois objetivos principais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fornecer o embasamento teórico para que os alunos consigam dar prosseguimento aos estudos;• Formar pessoas que saibam analisar e compreender o mundo à sua volta com um mínimo de criticidade.	
02	<p>Devemos entender o aluno como um todo. Saber da sua realidade para entender as suas necessidades. É importante trabalhar com todas as disciplinas unidas para que o aluno possa ter um aprendizado global.</p>	
03	<p>O aluno da EJA necessita saber se posicionar em relação às questões que dizem respeito, diretamente, à sua saúde. O meio ambiente está (diretamente) relacionado com nossa vida, nossa saúde. O aluno deve buscar informar-se de questões polêmicas em relação ao meio ambiente.</p> <p>Preparar os alunos para continuarem a estudar e trabalhar.</p>	
04	<p>A EJA deve atender as necessidades do aluno.</p>	
05	<p>Ao meu ver a EJA mudou muito em relação ao seu público alvo, que há tempos atrás era de pessoas com uma idade avançada que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo. Para estes o objetivo seria de oportunizar esse aluno a ter a conclusão do ensino fundamental, trabalhando para isso conteúdos mais práticos e que fizesse parte de sua realidade. Para os alunos da EJA que temos hoje, que é na maioria adolescentes que estão fora da idade do regular, por terem repetido muitas vezes a mesma série, portanto estando “atrapalhando” o andamento do ensino regular, mas que muitas vezes mostram o interesse de dar continuidade aos estudos e entrar num ensino médio regular, é necessário trabalhar conteúdos didáticos, tentando prepará-los para que consigam acompanhar um ensino médio.</p>	
06	<p>Antes de pensarmos nos objetivos que a EJA necessita desenvolver temos que pensar a que público ela está voltada. Acredito que o objetivo principal da EJA seja o de oferecer ensino/qualificação para jovens e adultos que não puderam concluir ou iniciar seus estudos na idade considerada “normal”, para isso, foi oferecido a estes jovens e adultos uma modalidade diferente de ensino, com tempo de conclusão reduzido e horários alternativos. Penso que o objetivo que deve ser alcançado na EJA ainda é muito complexo, já que nessa modalidade há a existência de salas de aula totalmente heterogêneas, onde cada um possui um objetivo diferente, diferentes entre si e diferentes do meu.</p> <p>Por um lado, considero que o objetivo principal da EJA seja o de construir com os alunos conhecimentos que sejam aproveitados e usufruir em suas vidas (tornando-os cidadãos conscientes e atuantes).</p> <p>Por outro lado, é impossível entrar em uma sala repleta de adolescentes de 15 e 16 anos, sem o desejo de oferecer-lhes um número maior de conceitos (mesmo que não sejam amplamente usados no cotidiano).</p> <p>Pois penso, e quero, não ser a última professora de suas vidas. E, eu, procuro usar o bom senso nestes impasses...</p>	
07	<p>Creio que a EJA não deva se preocupar com os conteúdos e, sim, com aquilo que o aluno necessitará para a vida como, por exemplo,</p>	

	de que adianta saber conjugar os verbos em inglês se não sabe ler o que está escrito no controle remoto de sua TV?	
08	Acredito que a EJA, bem como o ensino fundamental para educandos que estão em idade “normal” na escola, necessita formar indivíduos capazes de formular suas opiniões, valorizando todas as áreas do conhecimento; especialmente a leitura e a escrita.	
09	A formação de um cidadão crítico capaz de se posicionar diante do mundo.	
10	No meu entender a EJA necessita alcançar nas séries finais do ensino fundamental conhecimentos necessários para cursar o ensino médio, além de ser preparado para atuar na comunidade como cidadão crítico e ciente de seus deveres e direitos.	
11	Formar cidadãos conscientes, capazes de compreender o mundo em que vivem e nele atuar de forma construtiva.	
12	A EJA necessita alcançar um objetivo que é preparar o aluno como cidadão para o mundo, para que este possa se sentir incluído nele mas sem esquecer o currículo básico para que também possa continuar evoluindo em aprendizado após a EJA.	
13	Formar um educando como agente de ação político, capaz de observar seu papel como cidadão.	
14	No meu entender, a EJA necessita formar um aluno que seja capaz de interpretar com discernimento situações do seu cotidiano. O sujeito precisa então, levar uma experiência que lhe permita conviver harmonicamente na sociedade e no trabalho. Também, deverá levar consigo “possibilidades” para dar continuidade aos estudos.	
15	Que o aluno saiba interpretar, ser pessoa consciente e responsável.	
16	Embasamento intelectual para prosseguir nos estudos, e conclusão da formação básica do ensino (fundamental e médio). Resgate do interesse e motivação pelo conhecimento e saberes (intelectual, humanos).	
17	Como a EJA abrange educandos que não estudaram durante a idade regulamentar e estão à procura de um certificado para o mercado de trabalho, então a Escola deveria prepará-los para o mesmo.	
18	Anseio que ao final eles estejam aptos a realizarem um curso técnico, prestar provas seletivas, por que não prestar um vestibular.	
19	Preparar o aluno para a vida.	
20	Como os alunos são jovens e adultos acredito que devem ter um objetivo prático e útil. Os alunos que buscam a EJA estão procurando uma melhor colocação no mercado de trabalho. Alguns querem recuperar o tempo perdido. Temos que aproveitar a vivência de adolescentes e adultos e promover a socialização. É um dos objetivos da escola: preparar para a convivência familiar, em sociedade. O objetivo principal é a formação, pois muitos jovens têm dificuldades de aprendizagem e inúmeros problemas familiares como abandono e drogas.	
21	Proporcionar um desenvolvimento na área de linguagem oral e escrita, tanto quanto possível. Centrando a ação a partir de aspectos observados como base, digo, básicos e que são apresentados pelos alunos.	
22	Identificar e realizar leitura de tempo e espaço no cotidiano vivencial.	
23	Desenvolver o seu intelecto já que no passado não conseguiu por diversos fatores; desenvolver como pessoa, digo, a capacidade de julgamento, desenvolver hábitos de estudo, atenção, responsabilidade e cooperação, etc...	
24	Ter conhecimento para a sua inserção do mesmo na sociedade em que vive para um bom relacionamento e a possibilidade de entrar no mercado de trabalho.	
25	Preparar o aluno e incentivá-lo a seguir estudando, para ter um	

	futuro promissor, apesar das dificuldades do seu cotidiano.	
26	Conhecimento mínimo acerca da realidade atual.	
27	Acredito que, na educação de jovens e adultos, o uso da linguagem deva ser estruturada para explicar a realidade. Utilizar essa linguagem de modo a entender as múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando as diversas produções do discurso. O estudo da linguagem é um valioso instrumento para ampliar a capacidade de participação social, no exercício da cidadania, já que é com ela que se formaliza todo o conhecimento nas diferentes disciplinas.	
28	Preparar os alunos para enfrentar o mundo do trabalho, além de dar condições a eles para exercer com plenitude seu papel de cidadão na sociedade.	
29	Adquirir conhecimentos básicos na área de matemática a fim de possibilitar sua integração na sociedade que vive.	
30	Nas séries finais da EJA os objetivos são: <ul style="list-style-type: none"> • Promover a integração dos conteúdos estudados com a realidade do aluno. • Desenvolver o senso crítico dos alunos, levando em consideração as suas vivências e experiências. • Despertar o interesse dos alunos em temas atuais que trabalhem as necessidades dos alunos. 	
31	Ao meu ver, a Educação de Jovens e Adultos visa reintegrar jovens e adultos de distintas faixas etárias a um ambiente de aprendizagem que lhes possibilite completar a base de conhecimentos gerais de que necessitam, a fim de acelerar o cumprimento dos pré-requisitos para que alcancem, em menor tempo possível, ou a inserção no mercado de trabalho, ou a melhoria de condições para sua projeção profissional. Para tanto, objetivos específicos vitais como desenvolvimento da linguagem oral e escrita; amadurecimento intelectual; desenvolvimento da criticidade e autonomia; ampliação de conhecimentos de sua sociedade, história e cultura; capacidade de expressar-se e ler o mundo por meio de múltiplos recursos; autodisciplina; flexibilidade na convivência social; entre outros são de suma relevância na construção de seres humanos aptos a agirem proativamente na vida, transformando quadros sociais, políticos e econômicos.	
32	Construir uma base para que os educandos tenham a condição de freqüentar o ensino médio. Muitos estão fora da escola há muitos anos, estes alunos necessitam um olhar diferenciado, mais apoio.	
33	Conseguir instrumentalizá-los com uma formação mínima para conseguirem uma colocação no mercado de trabalho.	
34	Atender os interesses dos alunos com as comunidades.	
35	Conhecimentos básicos para que consiga seguir os estudos. Ou simplesmente ter noção de que existe “algo mais” além do seu mundo.	

Parte 02

Respondente	Que saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes), no seu entender, são necessários para atingir esses objetivos? Por que?	Observação
01	Para atingir os objetivos citados acima é fundamental que o professor tenha a sensibilidade de olhar para a realidade na qual o aluno está inserido e a partir daí, encontrar a melhor linguagem para transmitir o seu conhecimento e criar estratégias que despertem no aluno a vontade de aprender.	
02	É necessário que o professor saiba trabalhar em equipe, para desenvolver um planejamento interdisciplinar. E saber diferenciar que o aluno da EJA não é igual aos alunos do diurno. Que têm necessidades diferentes.	

03	Sensibilidade, respeito, curiosidade, vontade. Sensibilidade, inovação, carisma, informação, formação continuada.	
04	O docente deve ter conhecimento sobre sua disciplina e didáticos. Os discentes devem ter habilidades de leitura, interpretação e expressão oral.	
05	Conteúdos mínimos necessários para dar continuidade aos estudos, ter como habilidades a capacidade de relacionar os conteúdos desenvolvidos com seu dia a dia. E quanto a atitudes aquelas que permitam se enquadrar em ambientes de trabalho.	
06	O professor faz uso de uma série de saberes em seu fazer pedagógico. Entre eles, saberes acadêmicos – desenvolvidos na academia – saberes relacionados a teorias e metodologias de ensino e, sobretudo a saberes experienciais (aqueles advindos e construídos na/pela experiência de vida de cada educador). Assim, na EJA, eu faço uso dos mesmos conhecimentos. Acredito que a diferença com relação a outras modalidades seja de que o professor na EJA necessita ter um ritmo diferenciado na aula, um contato mais próximo com o aluno e um cuidado maior durante às explicações (no caso de aulas expositivas), procurando relacionar sempre que possível o conteúdo estudado com o conhecimento e com a bagagem geralmente superior que o aluno da EJA traz (com relação ao aluno da modalidade tradicional).	
07	O aluno deve conhecer a estrutura da língua, trazer dúvidas que permeiam a sua realidade e as autoridades em educação necessitam rever a listagem de conteúdos que nos é imposta.	
08	Não há nada mais importante para a constituição de uma sociedade sólida e digna do que uma educação de qualidade. Insisto que a leitura e a escrita bem trabalhadas em sala de aula dão uma base importantíssima para a formação de cidadãos conscientes de seu papel no mundo em que vivemos. O grande problema é que quase não vejo isso acontecer. Os profissionais em educação estão completamente desestimulados com tanta falta de respeito por parte dos governantes.	
09	Conhecimento horizontal, atitudes imparciais e postura reflexiva.	
10	Acredito que para atingir esses objetivos é necessário que cada professor conheça a realidade de seus alunos para trabalhar com eles de uma maneira que eles se interessem pelas aulas.	
11	Conhecer a realidade do aluno, seus interesses e necessidades para adaptar o currículo às suas expectativas, sem deixar de lado os pré-requisitos necessários à continuidade dos seus estudos.	
12	Os saberes docentes que considero fundamentais além de domínio do conteúdo curricular, é a busca do conhecimento da realidade do aluno para que através desta fazer com que aquele conteúdo consiga intercalar e interligar com seu cotidiano, caso contrário não terá sentido para este aluno e não haverá aprendizado.	
13	Evolução da sociedade, os avanços e conquistas junto com a observação de suas vivências.	
14	O aluno da EJA deve ter o domínio da leitura e do cálculo e ter um bom entendimento de temas atuais, como drogadição, DST's, entre outros. Com relação ao cálculo, o aluno ao concluir a EJA deve ter conhecimento pleno das 4 operações básicas, interpretação de problemas de simples complexidade, análise de gráficos e familiarização com processos geométricos e algébricos e um bom entendimento em situações que envolvam dinheiro, principalmente o estudo da porcentagem.	
15	Estar em busca do conhecimento através das novas tecnologias. Ser íntegra.	
16	Formação acadêmica na área, gosto pelo diálogo e interatividade com o aluno, e postura de valorização dos saberes e experiência de	

	vida do educando. Pois, se não houver este entendimento, não há possibilidade de resgate deste educando, que é de uma realidade de risco, de fracasso escolar.	
17	Regras de boa convivência; boa apresentação; trabalhar em grupo; raciocínio lógico; noção de espaço; capricho; zelo; concentração; paciência; regras de etiqueta no trabalho; respeito; conhecimento temporal e corporal; raciocínio rápido para resolver situações novas; organização; expressão (capacidade); dialogar; expressar seus anseios; lutar pelos direitos e cumprir seus deveres tendo noção e conhecimento dos mesmos; qualidade de vida e de trabalho.	
18	Primeiro conhecer o nosso alunado, seus objetivos e expectativas, para depois traçar metodologias que venham de encontro a isso. Com esses poucos anos de experiência com a EJA acredito que muita coisa tem que ser mudada ao que se refere ao corpo docente como formação específica para podermos atingir um público tão diversificado como a EJA. Trabalhar com projetos interdisciplinares.	
19	Preparação humana, psicológica é mais importante na maioria das vezes do que o conteúdo.	
20	Além dos conhecimentos específicos, deve ter um outro olhar sobre os alunos da EJA. A maioria são jovens com dificuldades: hiperativos, problemas psicológicos, pais ausentes, criados sem limites, uso de drogas. Os adultos também tiveram problemas e carências na juventude, repetência. Alguns jovens deslocados pela repetência e idade avançada chegam à EJA. Alguns também chegam à EJA pela indisciplina em relação aos colegas ainda crianças. A atitude do professor deve ser de interpretação de toda essa realidade, promovendo mudanças.	
21	Conhecimentos básicos para utilização do código escrito, bem como para a leitura do mesmo. Através de habilidades, tais como: associação, síntese, analogia, observação etc. A disciplina pessoal e a persistência são condições necessárias, considerando-se todas as implicações dessa modalidade.	
22	Saber interpretar as leituras e situações vividas.	
23	Conhecimento Matemático, Português, História, Geografia, Ciências. Porque cada um é importante para o crescimento do aluno.	
24	Conhecer o meio em que ele vive, assim como a demanda do mercado de trabalho, e estar apto para disputar uma vaga se necessário. Por que o aluno da EJA vem para a Escola a fim de satisfazer o mercado.	
25	Tirar da realidade do aluno os temas abordados na disciplina, destacando os tópicos principais que se enquadram no seu cotidiano.	
26	Saber histórico, capacidade de análise e síntese, de argumentação e de raciocínio lógico, atitude ética, estes elementos permitem entender a realidade circundante de maneira mais aguda.	
27	<ul style="list-style-type: none"> • Criar situações, em aula, para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral; • Conhecimento científico e experiência para serem desenvolvidos em contextos pedagógicos; • O professor precisa perceber-se como organizador das situações didáticas e das atividades trazidas para a sala de aula a fim de que estas tenham sentido para os alunos. 	
28	Embasamento teórico, domínio de recursos didáticos e adaptações do conteúdo à clientela.	
29	Ética, respeito, cidadania, ambientação ambiental.	
30	Acredito que o professor da EJA deve estar apto a receber informações e metodologias que auxiliem suas aulas. O público de EJA normalmente está disposto a estudar, então cabe ao docente proporcionar recursos para que o educando desenvolva seus conhecimentos a partir de seus conhecimentos prévios.	

31	<ul style="list-style-type: none"> • Amor ao que se faz; • Sensibilidade para conhecer e ler cada um como uma individualidade dotada de todas as suas singularidades; • Liderança: saber nortear e conduzir um grupo enquanto equipe, porém sem o autoritarismo desmedido; • Habilidade técnica que demonstre segurança e competência ao grupo; • Flexibilidade de negociação; • Visão da educação como um processo global de construção do saber, e não como compartimentação do conhecimento; • Facilidade em expressar-se oralmente com suficiente clareza; • Criatividade; • Dinamismo e visão didática para abordagem de conteúdos. <p>Sem tais características e habilidades preponderando no perfil do educador, dificilmente, perante o perfil do público que hoje encontramos em sala de aula, será possível criar as condições de receptividade necessárias para que o ciclo da aprendizagem ocorra de modo satisfatório.</p>	
32	Para ser um professor da EJA é necessário ter este “olhar” especial. Cada aluno é um, tem que ser visto, compreendido e avaliado de forma especial. Então o docente precisa ter sensibilidade, e acima de tudo um amor muito grande pelo que faz, para conseguir atingir este aluno que vem muitas vezes em busca de compreensão, muito mais disso que de conhecimento propriamente dito.	
33	Ligação com o mundo do trabalho, a importância do trabalho e de uma boa formação.	
34	Trabalhar com a necessidade do aluno – conhecimento.	
35	Ler, interpretar, construir frases e estruturas matemáticas para saber o que acontece sobre o mundo em geral.	

Parte 03

Respondente	Como você desenvolve sua disciplina para atingir esses objetivos?	Observação
01	Desenvolvo a minha disciplina de modo diversificado, utilizando os espaços que a escola oferece, como a biblioteca, laboratório de informática e sala de vídeo. Desse modo, vou intercalando os métodos de avaliação dos conteúdos a serem desenvolvidos, tornando a aula mais dinâmica e interessante. Além disso, proporciono o espaço para que o aluno converse sobre outros assuntos e não só os temas (conteúdos) trabalhados em aula.	
02	Tento conhecer primeiro o meu aluno, quem é, de onde vem, para depois trabalhar a minha disciplina. É importante pra mim saber com quem estou trabalhando e até onde posso ir.	
03	<p>Incentivo as discussões em aula, trago informações do dia a dia sobre questões ambientais polêmicas, relacionando-as com os riscos para a saúde do “Planeta”.</p> <p>Trabalho o conhecimento, a informação do assunto junto com os saberes que os alunos trazem (sobre o assunto). Fomento curiosidade, discussão sobre tudo que se relacione com a matéria tratada. Trago para a sala de aula a relação do assunto tratado com a realidade do dia a dia como no caso do Sistema Digestório: as doenças provocadas pelo stress diário e maus hábitos alimentares. Utilizo tabelas com os principais nutrientes e sua importância para o bom funcionamento do organismo.</p>	
04	No ensino de minha disciplina dou prioridade para leitura e interpretação de textos. Solicito muitas atividades em que o aluno se expresse e apresente suas idéias para toda a turma.	

05	Procuo desenvolver de forma clara e objetiva, contendo conteúdos mínimos necessários e de importância para que eles possam dar sequência em seus estudos. E além disso trazer informações para seu cotidiano.	
06	Procuo, sempre que possível, demonstrar através de situações-problema a aplicabilidade da matemática. Procurando torná-la mais “humana” e mais próxima dos estudantes da EJA, que conforme já havia comentado anteriormente, possuem uma bagagem e uma visão de mundo mais ampla que as crianças e pré-adolescentes da escola tradicional.	
07	Gosto de trabalhar com materiais concretos, faço jogos, atividades que exijam a reflexão dos alunos, mas sigo a listagem de conteúdos.	
08	Tento desenvolver todo e qualquer desejo de aprender nos educandos, sempre envolvendo a literatura e a tecnologia. Faço o melhor que posso e sei que é muito pouco. Mas fico feliz se consegui atingir alguma parcela dessas pessoas.	
09	Levando uma visão ampla e panorâmica de determinado assunto abordado, refletindo sobre sua importância.	
10	Desenvolvo minhas disciplinas utilizando músicas que retratam a realidade de meus alunos, filmes, jornal, revista, debate e trabalhos em grupo.	
11	Partindo do seu cotidiano e procurando estabelecer relações com os conteúdos trabalhados em sala de aula para que os mesmos se tornem mais significativos. Também é importante, sempre que possível utilizar recursos variados: filmes, vídeos, jornais, revistas para relacionar com assuntos trabalhados, explicitá-los e torná-los mais concretos.	
12	Através de temas da realidade relacionando com conteúdos, utilizando jornais, vídeos e tentando mostrar como aquele conteúdo faz parte do dia-a-dia ou da vida deles.	
13	Trazendo filmes, textos que ajudem no entendimento dos conteúdos. Utilização de imagens e notícias de jornais para selecionar com suas vivências.	
14	Faço um planejamento com adaptações nos conteúdos voltados exclusivamente para a realidade deles. A aprendizagem normalmente ocorre de maneira lenta e tenho que respeitar este tempo deles. Procuo sempre ser um “orientador” e uso um método “portas abertas”, ou seja, deixo eles muito a vontade e com essa parceria consigo atingir os resultados esperados.	
15	Através de pesquisas, leituras de jornais, revistas, documentários.	
16	Adoto interatividade de conteúdo, com o educando, valorizando sua experiência de vida. Também desenvolvo produção textual de pesquisas teóricas em aula, bem como atividades práticas em sala mesmo. Uso também vídeos, e atividades sobre os mesmos.	
17	Procuo mostrar de acordo com os interesses dos educandos os conhecimentos adquiridos mas é claro que para melhorar precisaria de apoio e infra-estrutura para que eles tenham acesso a tantos conhecimentos e vontade governamental para isso acontecer.	
18	Atualmente esbarramos em vários obstáculos, como falta de material, de tempo para reuniões com colegas para desenvolvermos juntos planos de estudo, projetos etc...	
19	Procuo ouvir meu aluno, tratá-lo com carinho, respeito e amizade.	
20	Oferecendo várias oportunidades de aprendizagens, de adquirir conhecimentos.	
21	Através de análise de textos, opinião pessoal sobre os mesmos e discussão sobre temas. Quanto a aspectos gramaticais, a utilização no texto e a análise desse uso.	
22	Através de consulta preliminar e adequação aos conteúdos e tempos propostos, usando trabalhos, saídas e conversações.	
23	De diversas formas tais como: aulas expositivas, práticas digo,	

	quando o educando desenvolve seu raciocínio lógico (desenvolvendo) suas capacidades na forma correta de interpretar os problemas.	
24	Mostrando as dificuldades encontradas na sociedade capitalista em que ele está inserido.	
25	De maneira simples, trocando idéias com os alunos e tirando de suas experiências de “vida” os temas que devem ser abordados em cada etapa.	
26	Estímulo ao pensamento autônomo e ao diálogo (análise de textos em conjunto e individualmente).	
27	<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo com que os alunos percebam que a língua é um instrumento vivo, dinâmico e facilitador com o qual é possível participar da construção da mensagem de qualquer texto; • Trabalhando os conteúdos que formam a estrutura da língua portuguesa e os múltiplos recursos da linguagem; • Motivando-os à leitura e procurando anular experiências traumáticas com processos de aprendizagem. 	
28	Trazendo fatos da realidade para a sala de aula buscando relação na vivência do aluno com o conhecimento a ser passado e construído com eles.	
29	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo a aula expositiva para introduzir o assunto. • Proponho resolução de exercícios. • Corrigir estes exercícios para eliminar as dúvidas. 	
30	Costumo trabalhar com textos que despertem a criticidade dos alunos. Utilizo também outros recursos como: pesquisas, aulas práticas no laboratório de atividades lúdicas.	
31	Busco proporcionar-lhes, sempre que possível, textos e contextos que estimulem constantemente a reflexão crítica, a leitura dos implícitos, o desafio de entender o novo, gerando a desacomodação sobre o previamente concebido. Quanto aos conteúdos de teor técnico, procuro sempre contextualizá-los, justificando sua aplicabilidade prática e primando por itens que comumente são postulados no mercado de trabalho como saberes fundamentais.	
32	A informática é amada por muitos e odiada por outros, muitos não tem conhecimento algum, é necessário começar da base com cuidado para não constrange-lo, mas sim fazer com que peguem gosto pela ferramenta “computador”.	
33	Procuro fazer ligações com a realidade deles, mostrando a importância da história.	
34	Trabalhos, com metodologias diversificadas, no processo ensino-aprendizagem.	
35	Através de provas com consulta, trabalhos.	

Parte 04

Respondente	Como você avalia os alunos, na sua disciplina, para atingir esses objetivos?	Observação
01	Avalio a participação, a motivação e o interesse pela aula. Se tudo flui é porque estou no caminho certo.	
02	Avalio ele como um todo. É importante perceber que houve um avanço.	
03	Trabalho de diferentes formas, buscando descobrir o que o aluno está entendendo do que é discutido em aula: trabalhos individuais, em grupo, com assuntos atuais e polêmicos. Faço, de forma que todos se manifestem (aos poucos), mesmo os mais tímidos. Procuro fazer aflorar (desenvolver) habilidades que muitos nem sabem que tem: escrita, fala, posicionamento, atitudes estimuladoras, autonomia.	

	Através de trabalhos em duplas, testes com consulta, exercícios, questionários. Pesquisas no laboratório de informática. Realização de exercícios nos computadores, em duplas, para revisar conteúdos (utilizar a informática) para ampliar conhecimentos. Elaboração de resumos e jogos feitos pelos alunos, para desenvolverem a prática da discussão, da socialização, da apresentação, revisando os conteúdos trabalhados e esclarecendo dúvidas, promovendo a autoestima.	
04	Cada aluno é avaliado individualmente. Faço anotações em um caderno sobre as dificuldades e saberes do aluno. Nas avaliações, uso pareceres ou conceitos para o aluno saber o que precisa melhorar.	
05	A avaliação é feita de forma contínua e diariamente, onde o interesse e participação do aluno esta sempre sendo avaliado.	
06	Realizo avaliações formais, trabalhos em dupla. Mas, valorizo muito a participação em aula, o empenho e a vontade de aprender. Itens facilmente observados durante as explicações, nas dúvidas dos estudantes, nas explicações trocadas entre eles, nas atividades realizadas no caderno... Afinal o interesse e o empenho em aprender são critérios valorizados em todos os aspectos de nossa vida (seja pessoal, como profissional).	
07	Avalio diariamente pela participação e empenho nas atividades e através de avaliações com consulta e pesquisa na internet, no caderno e em livros. Também prefiro trabalhar em dupla ou grupos para um ajudar o outro.	
08	No laboratório de informática avalio diariamente, fico satisfeita quando eles conseguem realizar as atividades e se satisfazem com as próprias descobertas. Em língua portuguesa, utilizo diversos objetos de avaliação: trabalhos, leitura, seminário, provas, produção textual.	
09	Avalio com base na relação que eles fazem do assunto abordado com sua realidade. Para isso, utilizo o debate como ferramenta de trabalho.	
10	Avalio meus alunos observando a participação deles em aula; através dos trabalhos em grupo e individual; testes e provas.	
11	Através da observação, da participação oral dos alunos, de trabalhos escritos e testes.	
12	Através de trabalhos realizados em aula, pesquisas extra classe como complemento e provas.	
13	Trabalhos em grupo, criação de cartazes, produção textual, história em quadrinhos e provas.	
14	Os alunos são avaliados pelo processo todo e não por testes isolados, ou seja, a avaliação ocorre da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> • Observações das atividades do dia-a-dia; • Interesse e dedicação pela disciplina; • Auto-avaliação; • Trabalhos em duplas, grupos; • Testes com objetivo de sondar os conhecimentos para posteriormente fazer as intervenções necessárias. 	
15	Através de relatórios de vídeo, de pesquisas, de sua conduta no dia-a-dia.	
16	Adoto trabalhos de pesquisa teórica em sala, vídeos com questionários, seminários com debates/discussões e prova objetiva sem consulta.	
17	Os alunos estão ansiosos por disciplina e conhecimentos novos mas na comunidade não tem empresas ou fábricas e o trabalho está difícil. O ensino que promovo é o melhor que posso mas nessa proposta nova para EJA, acredito que vou melhorar pois terei a oportunidade de trabalhar numa equipe dedicada.	
18	Nosso alunos não possuem uma base, uma estrutura, são alunos problemas que vem do diurno por indisciplina e se deslumbram em	

	estudar a noite, não são comprometidos, desinteressados. Por isso precisamos mudar a EJA, para que professores possam juntos elaborar estratégias para atrair esse público.	
19	Através de conversas, interpretações e produções textuais.	
20	Não respondeu.	
21	Pelo desenvolvimento apresentado durante o tempo de aula. Através de suas produções textuais e de sua persistência em dar continuidade a cada trabalho (tarefa) apresentado.	
22	Com trabalhos, provas e práticas.	
23	Um bom percentual inclusive nas etapas finais (6 e 7) temos um ótimo rendimento, porém nas etapas iniciais (4 e 5) eu vejo um desinteresse e uma desmotivação muito grande. Como nas etapas 4 e 5 os alunos em sua maioria são de menores, muitos não trabalham e também na sua vida diária não tiram tempo para estudar, eles vem para escola a fim de atrapalhar quem quer estudar. Enfim a EJA está perdendo o foco (tem mais adolescentes do que adultos).	
24	Com debate, conversação sobre experiências vividas por eles.	
25	Através da participação em aula, atividades, interesse, persistência, vontade entre outros instrumentos qualitativos.	
26	Através de produções escritas e orais.	
27	A avaliação é feita através de trabalhos realizados em aula. Testes, produção de texto e observação da construção do conhecimento dentro das características pessoais do aluno de EJA.	
28	Interesse nas discussões em sala de aula, realização e empenho nas atividades propostas, além do êxito nestas tarefas.	
29	Trabalhos, testes, provas e aproveitamento em aula.	
30	Eu avalio o aluno da EJA em todos os aspectos, deste a leitura de um texto, a organização do caderno, a realização das atividades em aula, até uma avaliação com trabalhos e provas.	
31	Procuro criar tantos instrumentos avaliativos quanto necessário e viável à programação dos semestres, dando oportunidade tanto para a verificação de conhecimentos técnicos específicos (expressão – gramática) quanto para temas transversais por meio de diferentes instrumentos que desenvolvam outras habilidades, tais como a oralidade, desinibição perante o público, espírito de pesquisa, aprimoramento da expressão escrita, debates, trabalhos grupais, entrevistas, seminários, entre outros recursos.	
32	Na minha área não tem avaliação. Mas continuamente os observo acerca do “novo” que aprenderam e muitos já estão usando alguns programas com mais facilidade.	
33	Alguns conseguem fazer as ligações com o mundo atual, contudo outros têm mais dificuldades.	
34	Trabalho, teste e vivência cotidiana.	
35	Através de traduções de pequenos textos, exercícios e trabalhos em duplas.	