



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**ALEXANDRE ALVES DA SILVA**

**ESTUDO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE**  
**NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**2016**

ALEXANDRE ALVES DA SILVA

**ESTUDO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S586e

Silva, Alexandre Alves da.

Estudo dos saberes da experiência no contexto da educação de jovens e adultos / Alexandre Alves da Silva, 2016.

123f.

Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2016.

Referências: f. 103 - 108.

1. Educação de Jovens e Adultos - (EJA). 2. Professores - Formação profissional. 3. Saberes docentes. I. Carmo Edinaldo

Medeiros. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa de Pós- Graduação em Educação. III. T.

*Catálogo na fonte:* Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ALEXANDRE ALVES DA SILVA

**ESTUDO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientado por: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Dissertação defendida e aprovada em 21/03/2016.

**Local:** UESB (*Campus* Vitória da Conquista – BA).

**BANCA EXAMINADORA**

---

EDINALDO MEDEIROS CARMO, Doutor – UESB (Orientador)

---

JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS, Doutor – UESB (Avaliador Interno)

---

MARCO ANTÔNIO LEANDRO BARZANO, Doutor – UEFS (Avaliador Externo)

Este estudo é especialmente dedicado a todos os educadores e educadoras de jovens e adultos.

## AGRADECIMENTOS

À minha família: mãe, irmã, sobrinhos e cunhado. Obrigado pela presença e por compreenderem os necessários momentos de recolhimento.

Aos meus amigos e por todo apoio dado neste processo.

A Thiago por tudo e, em especial, pelas palavras que permitiram acreditar que tudo daria certo.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, local da minha formação inicial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenação, educadores e colegas de turma por colaborarem significativamente com a minha formação nesta etapa.

Ao Grupo de Pesquisa e as possibilidades de debates relacionados ao objeto de investigação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), pelo financiamento da presente pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista pelas colaborações no desenvolvimento da investigação.

Agradecimento especial à gestão da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. Agradeço imensamente aos professores Milton, Gal, Elis e Nana por compartilhar comigo de suas trajetórias de vida, e experiências no ensino da EJA, tão ricas de sentido e que foram salutares para o presente estudo, assim como para a minha formação.

Ao meu estimado orientador, Dr. Edinaldo Medeiros Carmo, pela forma dialógica de colaborar com o desenvolvimento deste estudo, pela leitura cuidadosa e pelas orientações que nortearam este caminho.

Por fim, aos professores Dr. José Jackson Reis dos Santos e Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, os quais dispuseram a acompanhar esta pesquisa e a colaborar com suas ricas observações.

A alegria não chega  
Apenas no encontro do achado,  
Mas faz parte do processo de busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora  
Da procura, fora da boniteza e da alegria  
(FREIRE, 1996, p. 16).

## RESUMO

Este estudo versa em torno dos saberes experienciais mobilizados pelos professores das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O interesse de desenvolver esta pesquisa parte da questão central “Como se constituem os saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA? ”. Para traçar um caminho investigativo, partimos dos objetivos os quais consistem em compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA, identificar os saberes da experiência mobilizados por docentes no cotidiano da sala de aula e compreender os elementos que caracterizam a produção de saberes da experiência pelos docentes. Teoricamente, apropriamo-nos de pesquisas já desenvolvidas a respeito dos saberes docentes e dos saberes produzidos por meio da prática no cotidiano da sala de aula, contextualizando com as especificidades da EJA, no que compete à formação na dimensão intelectual e humana destes indivíduos, conforme são destacados nos estudos e documentos oficiais direcionados à referida modalidade. A investigação, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista, município localizado no Estado da Bahia, na qual são oferecidos ensino voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental para o público jovem e adulto. Empregamos, para fins metodológicos, o Estudo de Caso Único, o qual consiste em uma investigação voltada exclusivamente a uma unidade a ser pesquisada, a um sujeito ou a um pequeno grupo do qual deseja interpretar os significados que estes atribuem aos fenômenos ao seu redor. Participaram desta investigação um grupo de quatro professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da EJA. Utilizamos como produção dos dados a entrevista semiestruturada com a finalidade de apropriar dos sentidos que os professores atribuem a respeito da profissão docente, assim como dos saberes mobilizados e produzidos no cotidiano da escola, os quais emergem de suas narrativas. Os resultados e conclusões desta investigação revelam que o modo como os docentes organizam suas práticas transcorrem inicialmente pelas concepções que estes possuem sobre a docência na EJA, a sua dimensão político-social e as complexidades desta modalidade, considerando as especificidades e conhecimentos dos educandos. Apontam que os saberes adquiridos nos espaços de formação profissional são manipulados e retraduzidos cotidianamente no exercício da docência e por meio da organização didático-pedagógica realizada pelos professores. Os resultados evidenciam a pluralidade dos saberes da experiência no contexto do ensino de jovens e adultos, ressaltando os elementos que marcam a docência, tais como as “artes de fazer” utilizadas para o ensino dos conteúdos de acordo ao contexto dos alunos da EJA, a prática docente mediada pela interação entre o professor e seus alunos, assim como a temporalidade como elemento significativo para o “saber-fazer” docente (TARDIF, 2010), entendendo que as trajetórias de vida, as relações sociais e a vivência escolar são elementos que influenciaram o modo que estes professores desenvolvem suas práticas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Saberes docentes. Saberes da Experiência.



## ABSTRACT

This study has dealt around the experiential knowledge mobilized by the teachers of the classes of Youth and Adult Education (EJA) in the early years of elementary school. The interest in developing this research part of the core issue "How is the knowledge of teachers experience working in early years of elementary education in EJA?". To draw an investigative path, we set the goals which have consisted to comprehend the constitution of knowledge of teachers experience working in early years of elementary education in EJA, identify the knowledge of experience mobilized by teachers in the classroom everyday and understand the characteristics of production of knowledge from experience by teachers. Theoretically we appropriate research already carried out in respect of teaching knowledge and knowledge produced through practice in the classroom everyday, contextualizing with the specificities of EJA, as regards training in intellectual and human dimension of these individuals, as they are highlighted in studies and official documents targeted to that mode. The research of a qualitative nature was developed in a municipal school in Vitória da Conquista, a city located in the state of Bahia, which have been offered education focused on the early years of elementary school for the young and adult audience. We have used for methodological purposes the single case study, which consists on a focused research exclusively to a unit to be searched, to a subject or a small group from which we want to interpret the meanings they attribute to the phenomena around them. A group of four teachers who have worked in the early years of elementary school, in EJA, participated in that research. We have used as data production the semi-structured interview for the purpose of appropriating the sense that teachers attach about teaching profession, as well as the knowledge mobilized and produced daily at school, which emerge from their narratives. The results and conclusions of that investigation show that the way teachers organize their practices initially come from the conceptions they have about teaching in EJA, its political and social dimension and the complexities of that type, considering the specificities and knowledge of students. They have pointed out that the knowledge acquired in vocational training spaces are manipulated and retranslated daily in the teaching profession and through didactic and pedagogical organization performed by teachers. The results show the diversity of the experience knowledge in the context of youth and adult education, emphasizing the elements that mark the teaching, such as the "art of making" used for teaching of content according to the circumstances in students of Youth and Adult Education (EJA), the teaching practice mediated by the interaction between the teacher and his students, as well as the temporality as a significant element in the "know-how" teaching (Tardif, 2010), understanding that the life trajectories, social relations and school life are elements that have influenced the way those teachers develop their practices.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Knowledge of teachers. Knowledge of experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AC	Atividade Complementar
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BA	Bahia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Reaja	Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
Sesi	Serviço Social da Indústria
SMED	Secretaria Municipal de Educação
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Constituição do objeto de investigação	13
Panorama das pesquisas envolvendo os saberes docentes realizadas no Brasil	15
Considerações sobre a formação docente da EJA no contexto brasileiro	17
Questão e objetivos da pesquisa	25
Organização da dissertação	25
PARTE I – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	27
CAPÍTULO 1 – SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	28
1.1 Saberes docentes na perspectiva de Gauthier e colaboradores	30
1.2 Saberes docentes na perspectiva de Tardif	32
1.3 Aspectos epistemológicos sobre os saberes experienciais	35
1.3.1 Os saberes dos professores construídos temporalmente	38
1.3.2 Os saberes experienciais constituídos no contexto da EJA	42
CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 Aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa	47
2.2 O Estudo de Caso	49
2.3 Aproximando ao contexto da pesquisa	50
2.4 Sujeitos da pesquisa	53
2.5 Produção dos dados	54
2.6 Organização dos dados para fins de análise	56
PARTE II – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	58
CAPÍTULO 3 – OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS: CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NA EJA	59
3.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa	59

3.2 Concepções sobre o professor da Educação de Jovens e Adultos	63
3.2.1 Ação político/social do professor da EJA	63
3.2.1.1 Formação crítica do aluno	65
3.2.2 Especificidades da EJA	67
3.2.2.1 Prática docente de acordo às singularidades da EJA	68
3.2.2.2 Ação docente em conformidade com os conhecimentos dos alunos	71
PARTE III – AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EJA: ORGANIZAÇÃO E ELEMENTOS DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA	74
CAPÍTULO 4 – MOBILIZAÇÃO DOS SABERES MEDIANTE A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA	76
4.1 Mobilização dos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos	76
4.2 Organização didático-pedagógica da prática dos docentes da EJA	80
CAPÍTULO 5 – ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A PRODUÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EJA	87
5.1 Saberes da experiência docente sob a realidade/contexto da EJA	87
5.2 Os saberes da experiência dos professores construídos mediante a relação entre professore e alunos	90
5.3 Os saberes da experiência produzidos temporalmente	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE	109
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	111
APÊNDICE C	112
APÊNDICE D	114
APÊNDICE E	117
APÊNDICE F	120

## INTRODUÇÃO

### Constituição do objeto de investigação

A presente pesquisa versa sobre os saberes experienciais mobilizados pelos professores das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Tardif (2010), os saberes da experiência são produzidos por meio das práticas dos professores, a partir da relação dos saberes docentes constituídos ao longo da sua formação, aprimorados no desenvolvimento de sua carreira.

As pesquisas relacionadas à temática se justificam pela necessidade de se pensar a respeito da profissão docente e da importância de que, assim como qualquer profissional das diversas áreas, os professores necessitam de um conjunto de saberes que fundamentem e especializem as suas práticas (GAUTHIER *et al.*, 2013). Internacionalmente, autores como Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2010) se destacam ao apresentarem estudos sobre os saberes dos professores, evidenciando que estes são influenciados pelas suas concepções do que é ser professor e pelas suas vivências em sala de aula na condição de alunos. Nesse sentido, as práticas dos professores no processo de ensino mobilizam e validam um conjunto de saberes, elaborados durante seu processo de formação docente e marcados pelas suas trajetórias pessoais.

Em torno dos anos de 1990, as pesquisas voltadas aos saberes docentes chegaram ao Brasil por meio de congressos e de pesquisas na área de Educação. Estudos que circulam em torno desta temática ganharam força através de alguns autores brasileiros como Pimenta (2014), Fiorentini *et al.* (1998), Nunes (2001), dentre outros. É possível encontrar significativa produção referente ao assunto nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especificamente os grupos de Formação de Professores e Currículo. A quantidade de pesquisas referente ao tema aponta a importância que a temática tem assumido no debate sobre a formação de professores, especificamente os estudos voltados ao desenvolvimento profissional e aos saberes oriundos da formação e da prática dos professores ao longo das últimas décadas.

As implicações da temática escolhida para este estudo estão diretamente relacionadas às minhas<sup>1</sup> primeiras experiências profissionais no Ensino Fundamental na modalidade da EJA, entre os anos de 2010 e 2014. No período em que cursava a licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), atuei em programas de estágio no Serviço Social da Indústria (Sesi), a exemplo do programa Sesi Educação do Trabalhador na Indústria, e em períodos de conclusão do curso, lecionei nas turmas de EJA na rede municipal de ensino na cidade de Vitória da Conquista, atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os primeiros momentos no exercício docente me impulsionaram a buscar maneiras de desenvolver ações que contribuíssem para a minha formação como professor, mas também para o ensino de conteúdos relevantes para a aprendizagem dos alunos. Por meio da formação teórica oferecida na graduação em Pedagogia, das formações docentes do Sesi, voltadas ao ensino na EJA para os trabalhadores da construção civil, dos planejamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) e dos materiais disponibilizados por estas instituições, pude agregar uma gama de saberes os quais considerava fundamentais para o processo de ensino. Nesse sentido, esse conjunto de conhecimentos voltados para a docência permitiu que, durante a regência em sala de aula, a experiência pessoal concedesse respostas às minhas inquietações e dúvidas. Esse processo de aprendizado docente por meio da prática, concomitante com a minha formação, contribuiu significativamente para mobilização dos saberes voltados à docência, constituídos mediante as trajetórias profissionais desenvolvidas naquele contexto.

Essa inserção profissional permitiu, por um lado, acrescentar ao meu processo formativo um conjunto de saberes indispensáveis para o meu desenvolvimento como professor e, por outro, colaborar com os meus alunos na formação de sujeitos capazes de refletir sobre suas próprias vivências em sociedade e o seu papel participativo no mundo. Dentro desta reflexão, foi de fundamental importância o acesso a um conjunto de conhecimentos voltados para a docência, mobilizados diariamente no processo de ação-reflexão em prol do ensino e da aprendizagem.

Assim, neste exercício, os saberes docentes se interconectam por meio das experiências profissionais do professor em sala de aula, na valorização de sua profissão, na luta por condições dignas de trabalho e na realização de seu papel de colaborador no processo

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um estudo cujo objeto foi definido com base nas primeiras experiências do autor enquanto docente, justifica-se que esta seção será apresentada em primeira pessoa do singular.

de aprendizagem de seus alunos. Observar o meu fazer pedagógico impulsionava, de certo modo, a perceber as ações dos meus colegas professores que também atuavam na EJA, os quais partilhavam coletivamente as suas inquietações, a respeito do que fazer para realizar um ensino que colaborasse de forma significativa com a aprendizagem dos educandos desta modalidade.

### **Panorama das pesquisas envolvendo os saberes docentes realizadas no Brasil**

As pesquisas sobre os saberes docentes desenvolvidas internacionalmente ganharam maior visibilidade entre as décadas de 1980 e 1990. Por volta de 1980, as pesquisas desenvolvidas na América do Norte, no mundo anglo-saxão e, posteriormente, no continente europeu, empregam uma variedade de teorias e métodos direcionados aos estudos referentes aos saberes docentes, propondo, assim, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas referentes a esta temática. Esses estudos se justificam no movimento de profissionalização docente, o qual defende a necessidade de se pensar um conjunto de conhecimentos que fundamenta as práticas dos professores, visando garantir a legitimidade desta profissão (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2010).

No Brasil, as pesquisas sobre a temática conquistam espaços nas discussões a partir da década de 1990 ao buscar bases epistemológicas para compreender a ação docente, tomando como objeto o conjunto de saberes que estes profissionais se apropriam ao longo de sua formação e que são validados por meio de suas práticas. Estas pesquisas buscam resgatar o papel do professor enquanto profissional no processo de ensino, atribuindo valores à formação que, além de acadêmica, é constituída pela valorização pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Se anteriormente a profissão docente era reduzida a uma reprodução técnica, cuja base de conteúdos era produzida por um grupo do qual o professor não fazia parte, estes estudos passaram, então, a problematizar as suas ações em sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2010).

Neste sentido, o professor se tornou foco das investigações envolvendo os saberes docentes produzidos na prática. Para compreender o desenvolvimento das pesquisas no Brasil sobre a temática, respaldamo-nos em autores como Fiorentini *et al.* (1998) que discorrem sobre o desenvolvimento histórico das pesquisas sobre os saberes docentes. De acordo com o autor, se na década de 1960 existia uma valorização dos conhecimentos específicos das disciplinas, nos anos de 1970 é fortalecida a valorização dos aspectos metodológicos

relacionados às tecnologias. Por fim, o discurso sobre a educação é tomado em meados da década de 1980 pela dimensão social-político-ideológica dos saberes apropriados pelo professor em suas práticas (FIORENTINI *et al.*, 1998).

Com a intenção de problematizar a temática e buscar um aprofundamento nas pesquisas referentes ao tema, realizamos um levantamento de estudos já desenvolvidos sobre os saberes experienciais nos últimos anos. Para isso, buscamos trabalhos publicados no GT 8 sobre Formação de Professores da Anped entre os anos de 2004 a 2014, os quais discutem aspectos relacionados à formação docente. O refinamento se deu mediante as palavras-chave “saberes docentes” e “saberes experienciais”, buscando encontrar resultados de pesquisa que pudessem dialogar com o objeto que ora investigamos.

Dentre os estudos encontrados, podemos destacar aqueles que apresentam reflexões e referenciais teóricos semelhantes entre si. No banco de dados da Anped, encontramos seis estudos que possuem em comum uma discussão que tem como base os saberes produzidos pelos professores por meio de suas práticas escolares: Oliveira; Araújo (2012); André *et al.* (2010); Gariglio (2005); Almeida; Biajone (2005); Sampaio (2005); Alves (2004). Ao fazer leituras das produções dos presentes autores, observamos que, dentre as referências bibliográficas adotadas, Maurice Tardif é comum a todos eles. Neste sentido, as contribuições de Tardif são utilizadas para compreender a ação dos professores no processo de ensino.

Ao realizarmos o presente levantamento, as principais conclusões que as referidas pesquisas alcançaram apontam que os saberes advindos da vida cotidiana e da experiência em sala de aula são pontos marcantes nos depoimentos dos professores. Os discursos destes profissionais afirmam que os saberes desenvolvidos em suas práticas não estão dissociados de suas vivências, de suas histórias de vida e de suas relações com os demais sujeitos que compartilham os mesmos espaços profissionais (OLIVEIRA; ARAUJO, 2012). Os resultados destacam, ainda, que os saberes adquiridos nos espaços de formação docente não são suficientes para os professores no exercício de ensino, trazendo em suas narrativas<sup>2</sup> que as relações com os seus professores desde os anos iniciais em suas trajetórias escolares, com seus colegas de classe e com os demais sujeitos que marcaram suas vidas, foram relevantes para a escolha da docência, carregando estes elementos para suas práticas de ensino em sala de aula (TARDIF, 2010).

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que o termo “narrativa” não é empregado neste estudo no seu sentido historiográfico, mas no seu sentido amplo.



Estes estudos afirmam também que os saberes transmitidos nos espaços acadêmicos possibilitam aos profissionais da educação uma aproximação entre estes conhecimentos e a realidade social, porém, ainda encontram os desafios da superação da desvalorização do conhecimento prático, do distanciamento entre o espaço acadêmico e o espaço escolar e do esvaziamento dos professores nos espaços de formação continuada, ao acreditar que estes não contemplam as necessidades práticas dentro dos espaços escolares (ALVES, 2004).

Neste sentido, as pesquisas defendem a prática dos professores como espaço de produção de saberes específicos voltados à docência, assim como a concepção do professor enquanto sujeito criador (GARIGLIO, 2005). No que diz respeito à EJA, alguns destes estudos pontuam a importância de uma formação continuada que superem as dificuldades referentes ao ensino da EJA, construindo uma “[...] visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e vestidas de posicionamento político” (SAMPAIO, 2005, p. 4). Abordam, ainda, a importância de se repensar a estrutura curricular voltada à EJA com a finalidade de aproximar os professores e os seus alunos de uma discussão voltada à reflexão de mundo e ação social, bem como aprofundar pesquisas direcionadas à temática, aproximando a produção de saberes no campo acadêmico com as experiências profissionais dos professores no espaço escolar (SAMPAIO, 2005).

### **Considerações sobre a formação docente da EJA no contexto brasileiro**

O ensino da EJA no Brasil apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser uma alternativa com o objetivo de minimizar o problema da exclusão social e uma dívida social histórica. Entretanto, esta modalidade de educação por muito tempo não foi prioridade, sendo então entendida e tratada apenas como oferta compensatória e aligeirada de escolarização (MACHADO, 2008).

Por se tratar de um fenômeno histórico, a EJA foi reelaborada ao longo do tempo, sofrendo alterações em sua estrutura e nos objetivos a serem alcançados, na medida em que a sociedade brasileira também passava por mudanças. As Leis 5.379/67 e 5.692/71, as quais criam, respectivamente, o Mobral e o ensino supletivo, ambas implementadas no país sob o regime militar, propõem um ensino aligeirado voltado ao público jovem e adulto, cujos objetivos não se fundamentavam numa proposta de formar sujeitos críticos e atuantes politicamente na sociedade, tampouco pensavam numa formação voltada aos professores com

a finalidade de atuarem de acordo às especificidades da EJA. A exceção é a Lei 5692/71, que destaca uma formação docente que se adeque “[...] às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 1971, p. 9).

As transformações voltadas à EJA e à formação docente para esta modalidade surgem no fim dos anos de 1980, quando o país passa pelo processo de redemocratização política, e destaca a criação da Constituição de 1988, a qual culmina com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96. Esta Lei ressalta em seu artigo 37 a necessidade de garantir o ensino permanente e específico àqueles que não tiveram os seus direitos à escolaridade, em decorrência de uma série de fatores vinculados à sua história de vida (BRASIL, 1996). De acordo com parágrafo primeiro do artigo 37, que aborda tal modalidade,

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15).

Deste modo, a lei estabelece que a EJA é, “[...] independente da idade, um direito social e humano” (GADOTTI, 2009, p. 14), tornando-se uma reconquista de um grupo social formado por homens e mulheres que tiveram negados seus direitos à escolaridade e que agora encontram a oportunidade de (re) ingressar à sala de aula. Partindo desta reflexão, pensar sobre a educação direcionada ao público composto por jovens, adultos e idosos é pensar numa estrutura de ensino interligada com o contexto social em que estes sujeitos encontram-se inseridos, desde o aspecto profissional à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural, visando à formação de indivíduos críticos, políticos e transformadores da sociedade. Compreendemos que o aluno desta modalidade traz consigo um conjunto de vivências que envolvem conhecimentos construídos ao longo dos anos e, ainda, a sua própria maneira de observar o mundo.

Entendemos por meio destas reflexões a relevância em discutir os saberes necessários para os professores que atuam nesta modalidade. Compreendemos também que o ensino de jovens e adultos deve estar alicerçado nas especificidades que a EJA e seus sujeitos apresentam, bem como as histórias de vida e conhecimentos construídos por estes alunos por

meio de seus aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos, entre outros. Conforme destaca o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 56),

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim este profissional do magistério deve estar preparado para agir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Deste modo, para o exercício do profissional da modalidade de jovens e adultos, faz-se necessário um conjunto de saberes específicos para que suas práticas favoreçam uma educação voltada às particularidades da EJA, valorizando o conteúdo a ser ensinado, bem como o conjunto de conhecimentos que estes jovens e adultos possuem como fruto de suas vivências na sociedade, os quais são socializados, também, no cotidiano da sala de aula e não podem ser ignorados (BRASIL, 2000). Compreendemos, neste sentido, os saberes docentes para a EJA como um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo professor em seu espaço de formação, os quais são legitimados e validados por estes profissionais no cotidiano de suas práticas e pelas relações estabelecidas com seus alunos, homens e mulheres que socializam no espaço escolar as suas experiências diárias (SOARES, 2008).

No que se refere aos saberes adquiridos e produzidos pelos professores na modalidade de jovens e adultos, pesquisas no âmbito nacional colaboram para a problematização do tema. Os estudos de Santos (2010) abordam as especificidades da profissão docente no contexto da educação de pessoas jovens e adultas, enfatizando “a valorização e o reconhecimento das experiências de vida e das práticas (incluindo a dimensão do trabalho e a condição dos trabalhadores) como indicadores da necessidade de uma prática docente diferenciada nessa modalidade” (SANTOS, 2010, p. 166). As reflexões sobre seus estudos possibilitam pensar os saberes dos professores da EJA como relação entre o conhecimento desenvolvido nos espaços de formação docente, os saberes mobilizados e produzidos em suas práticas de ensino, e as trajetórias de vida tanto dos profissionais quanto dos alunos da referida modalidade, construindo assim o exercício de ensino-aprendizagem pautado na interação e interpretação individual e coletiva dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, “[...] colaborando como uma estratégia pedagógica de leitura de mundo ao mesmo tempo em que realiza a leitura da palavra escrita” (SANTOS, 2010, p 167).

Os estudos de Gentil (2005) também consideram a importância de uma elaboração de saberes docentes específicos para a modalidade da EJA, com a finalidade de atender às suas necessidades. A autora afirma que, para atuar no ensino de jovens e adultos, é necessário que seja formado um profissional cujas práticas estejam articuladas com as realidades dos jovens e adultos trabalhadores matriculados na modalidade. Ainda, a referida autora considera o professor como mediador dos saberes mobilizados e produzidos no âmbito de sua prática, e seus estudos guardam relevância ao apontar este profissional como produtor de um conhecimento voltado ao ensino e, enquanto profissional que aprende constantemente e constitui a sua carreira profissional, conforme afirma a seguir:

O professor, para tanto, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende (GENTIL, 2005, p. 9).

Deste modo, compreendemos que a profissão docente não consiste apenas no exercício de ensinar os conteúdos necessários para a EJA, mas no exercício da ação-reflexão de sua formação, de seus saberes articulados e validados por meio de suas práticas, na relação com os demais sujeitos e na socialização de seus conhecimentos voltados ao ensino. Tais reflexões provocam a discussão em torno dos saberes necessários à prática docente, que possibilitem aos estudantes da EJA uma formação para a cidadania e para a atuação crítica na sociedade. Portanto, cabe aos professores em suas práticas cotidianas mobilizarem o conjunto de saberes no seu espaço profissional de maneira diferenciada, partindo da ação crítica voltada ao ensino e à colaboração na formação destes sujeitos.

Nesta dinâmica, os saberes que fundamentam a prática docente são representados por ações diferenciadas e distantes das reproduções que tendem a massificar o conhecimento e que acabam colaborando com as reproduções de um conhecimento alheio às particularidades destes sujeitos. Citamos alguns documentos oficiais que pontuam a importância da EJA como modalidade educativa e como elemento que visa à formação intelectual e humana dos sujeitos. A LDBEN 9.394/96 afirma, no artigo 61, a necessidade de “[...] formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Trazendo para o campo da EJA, consideramos a importância de uma formação profissional na qual os professores sejam produtores de saberes que atendam as

especificidades destes alunos, em sua maioria trabalhadores, dotados de um conjunto de conhecimentos adquiridos em suas trajetórias de vida (ARROYO, 2006).

O Parecer n. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de jovens e adultos (BRASIL, 2000), destaca, também, a formação docente para atuar neste contexto como ponto relevante, apontando o espaço de sala de aula como lugar da socialização dos conhecimentos curriculares, bem como o lugar de socialização da diversidade cultural e da partilha de conhecimentos, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais. Destaca em seus escritos a complexidade da profissionalização docente voltada a esta modalidade, considerando que o ensino da EJA não se realiza apenas “[...] pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (BRASIL, 2000, p. 56). Nesta mesma reflexão, o referido documento considera salutar que a EJA ocupe espaços importantes nos cursos de licenciatura, destacando que “[...] licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 58).

As discussões voltadas aos profissionais da EJA tomaram proporções em eventos direcionados à especificidade do ensino de jovens e adultos, trazendo ao nosso estudo o texto preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Belém, no Brasil. Esta conferência reforça em suas pautas a formação de professores para a EJA, demarcando como urgências: a incorporação no planejamento e orçamento do Ministério da Educação (MEC); a formação e qualificação dos profissionais da EJA; a qualificação dos professores de jovens e adultos de comunidades indígenas e quilombolas, garantindo a estes recursos para o ensino; fomentar a formação nos níveis médio e superior de educadores da EJA, presentes nos movimentos de alfabetização do campo e da cidade; a integração dos educadores na formação voltada ao ensino tecnológico (BRASIL, 2009).

Ao apresentar as necessidades de uma formação docente que esteja voltada às especificidades da modalidade da EJA, o referido documento defende que “[...] considerando a grande demanda para esta modalidade, impõe que a EJA esteja assim presente tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas que formam os professores da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 103).

Os referidos eventos que possibilitaram as discussões sobre a formação de professores para a EJA afirmam os desafios voltados à construção de saberes para a atuação nesta modalidade. Pontuam, a exemplo da VI Confinteia, principais desafios como uma

significativa atenção voltada à educação do público jovem e adulto pelos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, que ainda são oferecidas de forma aligeirada (BRASIL, 2009; SOARES, 2008). Isto aponta que, por mais que o espaço acadêmico possibilite uma discussão pautada nas reivindicações de um ensino que atenda às especificidades da EJA, ainda há um grau de insuficiência no que diz respeito à formação de profissionais que atuarão nesta modalidade.

Em relação a estas questões, Machado (2000) considera que “[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p. 16). Os estudos de Soares (2008) apontam que a constituição de um quadro docente formado nos espaços das licenciaturas contribuirá para formar um profissional capaz de produzir um conjunto de saberes para atuar com este público específico, colaborando assim “[...] para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização” (SOARES, 2008, p. 98).

Ainda, outros desafios são pontuados em relação à formação e às práticas docentes, tais como: oportunidades de formação continuada aos professores da EJA, que ainda ocorrem por meio de cursos e capacitações; o quadro de professores que atuam na referida modalidade são os mesmos do ensino regular, com a finalidade de preencher a carga-horária, o que resulta em uma prática metodológica semelhante à educação de crianças e adolescentes (BRASIL, 2009). Neste sentido, as preocupações relacionadas às superações aos desafios voltados à formação docente dos profissionais da EJA e, conseqüentemente, às produções de saberes específicos a esta área de atuação são problematizadas por Haddad e Di Pierro (1994 *apud* SOARES, 2008, p. 95) ao afirmarem:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio campo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Consideramos relevante destacar as pesquisas desenvolvidas sobre a formação de professores para a EJA, encontradas no GT 18 da Anped, voltado à educação de pessoas jovens e adultas. Ao fazer o levantamento de estudos durante os anos de 2003 a 2013,

encontramos investigações voltadas às especificidades de uma formação de profissionais da área, bem como os desafios frente às propostas de ensino para um público específico (SOARES, 2006; LOPES, 2006; LAFFIN, 2007; BANDEIRA; FARIAS, 2007; PINHEIRO, 2009; PORCARO; SOARES, 2011; ARAUJO; SILVA, 2011).

Tais investigações trazem em comum, em sua maioria, uma discussão a respeito do conceito de EJA, seu percurso histórico e uma formação docente que esteja vinculada às especificidades desta modalidade. Buscam trazer em suas discussões a figura do profissional que atuará no ensino de jovens e adultos como um sujeito que precisa assumir um compromisso ético-político frente à formação humana e crítica de seus alunos, os quais compõem um grupo social que, historicamente, teve negado o direito a uma escolarização de qualidade (SOARES, 2006; LAFFIN, 2007). Neste aspecto, uma formação docente voltada a este grupo reflete uma relevância em desenvolver saberes que perpassam por práticas de ensino que estejam articuladas com “[...] relações dialéticas entre educação e sociedade, cultura popular e cultura erudita, teoria e prática, conteúdo e forma, enfim, entre a escola e a vida” (ARAUJO; SILVA, 2011, p. 5).

Partindo destas reflexões, compreendemos que os saberes mobilizados pela experiência docente não são apenas os saberes dos conteúdos abordados em sala de aula, são construções pessoais por meio de processos de reflexão sobre a prática retroalimentada pelas escutas das histórias de vida destes sujeitos marcados pela exclusão que, muitas vezes, lhes impedem de observar o mundo e agir criticamente (BANDEIRA; FARIAS, 2007). Sendo assim, entendemos que as relações dos saberes docentes para o ensino de jovens e adultos se constrói por meio de uma formação profissional que atenda às especificidades da EJA, adentrando no cotidiano do público jovem e adulto, suas relações culturais, suas experiências de vida e a forma como estes observam e atuam no mundo, buscando relacionar com o ensino dos conteúdos voltados à modalidade. Este exercício exige do professor um olhar cuidadoso e crítico sobre as questões que direcionam a relação professor-aluno-conhecimento, considerando que a prática de um professor da EJA “[...] não pode se restringir a tratar de conteúdos curriculares, mas devem envolver valores, formas de respeito e reconhecimento das diferenças e igualdades” (BANDEIRA; FARIAS, 2007, p. 6).

As investigações de Ribeiro (2009) colaboram com as pesquisas contemporâneas relacionadas aos saberes da experiência dos docentes no contexto da EJA. Tal estudo desenvolve um levantamento de teses e dissertações baseados nos resumos do banco de teses da Capes, entre os anos de 1999 a 2006, com o objetivo de observar a produção discente

relacionada à EJA no Brasil. Dentre os levantamentos realizados pelo autor, no total de 594 trabalhos (522 dissertações de mestrado e 72 teses de doutorado), 8 resumos de pesquisas estão vinculados à temática “saberes experienciais” (CARVALHO, 2002; SOUZA, 2003; POJO, 2006; ALVES, 2004; SILVA, 2005; SCHNEIDER, 2005; COROA, 2006).

Tais estudos revelam que os resumos possuem como proposta comum desvelar quais saberes constituem as práticas dos professores no contexto do ensino da EJA. Em síntese, consideram que a multiplicidade teórica e empírica produz um quadro que aproxima da compreensão a respeito do que se pode entender como saberes da prática alfabetizadora no contexto dos jovens e adultos (POJO, 2006). As pesquisas contribuem com as discussões ao propor uma abordagem acerca de quais saberes pedagógicos os professores da EJA mobilizam para construir suas práticas. Apontaram que os professores constroem seus saberes pedagógicos enfatizando os conhecimentos adquiridos durante a vida cotidiana, considerados por estes profissionais como elementos motivadores de suas práticas (SCHNEIDER, 2005). Acreditam que os conhecimentos construídos da prática intervêm na sua formação e na construção da aprendizagem dos alunos da EJA, o que contribui para a permanência destes nas salas de aula, mediante o vínculo entre escola, professor, alunos (SOUZA, 2003).

Deste modo, este exercício formativo só é possível de acontecer por meio de uma densa formação profissional inicial e continuada, possibilitando ao profissional um conhecimento teórico-prático voltado especificamente à EJA, sua construção histórica, suas políticas específicas, bem como suas metodologias de ensino próprias, “[...] requerendo das instâncias formativas e das instituições empregadoras o investimento necessário para reelaborar as políticas educacionais e, conseqüentemente, ressignificar as experiências pedagógicas no interior da escola, contribuindo, desse modo, para o processo de profissionalização na EJA” (SANTOS, 2011, p. 166).

Sendo assim, tais estudos voltados à EJA e às práticas dos professores nesta modalidade apontam que o ensino direcionado ao público jovem, adulto e idoso deve estar articulado aos contextos que estes alunos estão inseridos, os quais são partilhados pelos mesmos em sala de aula: as relações com o trabalho e o desemprego, as relações familiares e com a comunidade, os desafios frente às realidades cotidianas, a permanência na escola como uma alternativa de mudança de vida, entre outros. Partindo destas reflexões, compreendemos que os saberes mobilizados pelos professores, tanto no âmbito da formação inicial e continuada para a docência quanto nas suas práticas no cotidiano escolar, não são apenas construídos pelos conteúdos abordados em sala de aula, mas produções de conhecimentos que



perpassam pelas reflexões sobre o mundo, pelas histórias de vida dos próprios sujeitos, assim como por meio das relações subjetivas e intersubjetivas que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o próprio mundo.

Buscamos nesta seção pontuar como a EJA é compreendida no Brasil por meio de pesquisas voltadas a esta modalidade, especificando a formação docente para o ensino do público jovem e adulto, compreendendo a necessidade de uma formação de professores que se aproprie de saberes construídos nos espaços de formação inicial e continuada e a produção de saberes no exercício do ensino da EJA. Referente aos saberes docentes, aprofundaremos nos capítulos seguintes, trazendo os principais teóricos que se tornaram referência nas pesquisas internacionais sobre os saberes necessários para o ensino, em especial os que são produzidos pelos professores no exercício de suas práticas.

### **Questão e objetivos de pesquisa**

O interesse de desenvolver este estudo parte de uma questão central que foi sendo amadurecida mediante as inquietações apresentadas anteriormente: como se constituem os saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA? Para encontrar respostas e traçar um caminho investigativo, partimos do objetivo geral, que consiste em compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA. Articulado a este, pretendemos: a) identificar os saberes da experiência mobilizados por docentes da EJA no cotidiano da sala de aula; e, b) compreender os elementos que caracterizam a produção de saberes da experiência pelos docentes da EJA.

Em virtude disso, pretendemos com os resultados deste estudo contribuir com o campo ao problematizar a constituição dos saberes relacionados à docência, focalizando os saberes da experiência produzidos pelos professores da EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal em Vitória da Conquista.

### **Organização da dissertação**

Para fins de organização, dividimos o presente texto em duas partes. Na parte I, “Aporte teórico-metodológico”, apresentamos o primeiro capítulo, “Saberes docentes: aproximações teóricas”, o qual traz os principais teóricos que elegemos para dialogar com o

objeto desta investigação. Apresentamos, portanto, os saberes docentes na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2010), autores estes que abordam perspectivas teóricas que se aproximam da nossa proposta de investigação. Posteriormente, o segundo capítulo “O percurso metodológico” apresenta as nossas escolhas para o desenvolvimento da pesquisa empírica, como a escolha do tipo de estudo, o campo a serem produzidos os dados, os sujeitos da pesquisa, os recursos para a produção dos dados e a organização e análise destes.

Na segunda parte, intitulada “Os sujeitos da pesquisa e as suas reflexões sobre a prática docente”, iniciamos a análise dos dados produzidos, apresentando a princípio detalhes a respeito dos sujeitos da pesquisa e uma abordagem das concepções que estes possuem sobre a docência na EJA, entendendo que tal exercício de reflexão em torno do que é ser professor é, também, um processo formativo e de racionalização das suas práticas.

Quanto à terceira parte deste estudo, “As práticas dos professores da EJA: organização e elementos dos saberes da experiência”, desenvolvemos o quarto capítulo “Mobilização dos saberes mediante a prática dos docentes da EJA”, no qual abordamos como estes sujeitos evidenciam a mobilização do conjunto de saberes no contexto da sala de aula e no cotidiano de suas práticas na modalidade da EJA, compreendendo que os depoimentos dos professores, de certo modo, revelam que os docentes produzem saberes docentes no cotidiano das suas práticas na medida em que mobilizam saberes adquiridos. Fechamos o ciclo da nossa investigação com o quinto e último capítulo, intitulado “Elementos que caracterizam a produção os saberes da experiência da EJA”, no qual apresentamos características apontadas pelos relatos dos professores que evidenciam a produção dos saberes da experiência no contexto do ensino de jovens e adultos, tais como a realidade e contexto nos quais os alunos da EJA se encontram, a relação entre professor e aluno como elemento que provoca uma produção de saberes da experiência inseridos nas interações e os saberes da experiência marcadas temporalmente por suas trajetórias de vida, pelas relações com seus familiares, pelas heranças adquiridas no espaço escolar enquanto alunos.

Por fim, as considerações finais encerram este estudo apontando a título de reflexão as principais provocações evidenciadas pelos professores a respeito dos saberes da experiência, que acreditamos colaborar com as pesquisas direcionadas à formação profissional e da produção de conhecimentos específicos para a docência voltada à modalidade da EJA.

## PARTE I – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta parte de nosso estudo, apresentamos o aporte teórico-metodológico que serve de base para a nossa investigação. O primeiro capítulo apresenta reflexões sobre o que é saber, com base em pesquisas de Charlot (2000), o qual afirma que os saberes são construções resultantes das relações entre o homem consigo mesmo, com os outros indivíduos e com o mundo. Tal introdução nos é valiosa, haja vista que os saberes docentes perpassam pelos espaços de formação, entretanto, são também marcados pelas relações desenvolvidas entre os indivíduos inseridos nos variados contextos socioculturais em que se encontram. Ainda neste capítulo, apresentamos as reflexões sobre os saberes docentes que surgem dos estudos organizados de Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2010), autores que se encontram evidentes em nossas reflexões no decorrer desta pesquisa.

As pesquisas dos autores mencionados dialogam entre si no que se refere aos saberes docentes serem uma base de conhecimento importante para o desenvolvimento profissional. Os estudos de Tardif apontam que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e estão associados às histórias de vida destes professores, bem como são marcados pelas interações que desenvolvem com seus pares e alunos. Atribuímos ênfase às pesquisas do referido autor em decorrência do valor que este dá aos saberes da experiência, construídos pelos professores em exercício. Neste mesmo capítulo, contextualizamos os saberes da experiência produzidos pelos professores da EJA, considerando as suas especificidades, suas trajetórias de vida e conhecimentos previamente construídos.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, como escolhemos o campo empírico no qual a investigação foi desenvolvida, bem como foram selecionados os sujeitos que participaram da pesquisa. Consideramos, ainda, destacar neste capítulo quais meios foram utilizados para a produção e análise dos dados.

## CAPÍTULO 1 – OS SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre os saberes docentes, consideramos relevante pensar a respeito do que vem a ser o “saber”. Charlot (2000) defende em suas pesquisas que o saber é algo desenvolvido por meio da relação intersubjetiva entre o “mundo”, o “eu” e o “outro” (CHARLOT, 2000, p. 73). Esta interação entre os indivíduos no ambiente social constitui os saberes e complementa o processo de aprendizagem do sujeito, o qual se desenvolve por meio da relação consigo mesmo, com o outro e com o contexto sociocultural no qual ele vive experiências que o constitui enquanto ser social.

O autor considera, ainda, o saber como “[...] relação com o mundo como um conjunto de *significados*, mas também como *espaço de atividades* e se inscreve no *tempo*” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor). Deste modo, Charlot (2000) compreende o mundo como o lugar de experiências no qual o homem vive e atribui sentido às coisas, partilhando esta experiência com outros indivíduos. A relação com o saber possibilita pensar este mundo como lugar onde o homem se mobiliza e atua neste espaço, compreendendo, assim, a construção do saber como ação do sujeito no mundo. Por fim, tal relação se dá no tempo, o qual não é homogêneo, não é linear, provoca rupturas e é “[...] ritmado por momentos significativos” (CHARLOT, 2000, p. 79).

Podemos assim considerar que as ideias do referido autor dialogam com uma concepção dos saberes docentes que também são constituídos e mobilizados nas relações sociais e que reverberam no cotidiano escolar, em especial na interação desenvolvida em sala de aula entre professor e seus alunos. Conforme o pensamento do autor,

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com o objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Diante destas considerações, é possível observar que a constituição de saberes voltados ao exercício da docência não ocorre dissociado da trajetória da vida do professor e das relações que este desenvolve no mundo. Ao longo de sua trajetória profissional, ele se depara no espaço escolar com um misto de relações culturais, sociais, existenciais que, em um

dado momento, influencia e interfere em suas práticas em sala de aula, conduzindo-o a desenvolver novas posturas em seu cotidiano com a finalidade de exercer seu ensino qualitativamente. Em virtude disto, é relevante que o professor apreenda um conjunto de conhecimentos mobilizados na dinâmica do espaço escolar e, a partir daí, estabeleça uma ação docente capaz de produzir um conhecimento contextualizado com o espaço no qual se encontra.

Tendo em vista que a ação docente é um exercício vinculado à reflexão da realidade, entende-se que os saberes da docência são reflexos, tanto dos conhecimentos advindos dos locais de formação docente, quanto de experiências do próprio educador no contexto social em que está inserido. Neste sentido, é permitido colocar em diálogo os argumentos de Charlot com os de Carmo (2013) quando este último destaca que não há sobreposição entre o professor e os saberes que ele domina, destacando que a questão central é a relação que o professor estabelece com os saberes que mobiliza na ação pedagógica. De acordo com o autor,

São, portanto, as relações que o professor estabelece consigo, com os outros e com o mundo os elementos desencadeadores e norteadores de seu fazer, pois este é orientado pelos valores e sentidos que ele atribui às escolhas e decisões que atravessam sua prática. Desse modo, esses sentidos são motivadores e encontram-se implícitos nas produções silenciosas e pessoais nos espaços de sala de aula (CARMO, 2013, p. 19).

Partindo destas ideias, convém acrescentar que a constituição de saberes fundamentais para a docência não ocorre apenas no processo de formação com a base teórica advindos da formação inicial. Estes saberes perpassam tanto pelo campo da formação acadêmica, quanto pela sua experiência de vida, resultando em um “repertório de conhecimentos” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 19). Sendo, portanto, no cotidiano escolar que o professor exterioriza o seu fazer pedagógico, o qual também é resultado de suas experiências sociais e de sua trajetória profissional. Neste sentido, podemos pensar a elaboração de saberes voltados à docência como um processo dinâmico no decorrer da experiência do professor em seu espaço de atuação, assim como da sua relação com a sociedade e com os demais sujeitos da educação. É no desenvolvimento do ensino e na reflexão-compreensão de suas ações que o professor percebe o direcionamento que sua prática enquanto profissional da educação deve tomar (SHULMAN, 1987).

Pensando nisso, autores como Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2010) conceituam os saberes voltados para a prática do profissional docente e refletem como estes se mobilizam

não a partir de uma homogeneidade, mas num movimento plural e dinâmico, contextualizado com as práticas diárias do professor, o qual não é visto como um sujeito passivo no processo de sua formação, mas como indivíduo capaz de refletir sobre sua própria ação e modificá-la por meio das relações que este estabelece com os demais sujeitos, em especial seus alunos, com a escola e com a comunidade.

Com a finalidade de aprofundar as reflexões referentes à temática dos saberes docentes, apresentamos os estudos desenvolvidos por Gauthier *et al.* e Tardif, evidenciando os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos específicos para o ensino, apresentando, ainda, estudos nos quais defendem o professor como profissional capaz de produzir saberes por meio de suas práticas no cotidiano da sala de aula.

### **1.1 Saberes docentes na perspectiva de Gauthier e colaboradores**

As pesquisas desenvolvidas por Gauthier *et al.* (2013) apontam que os professores possuem um amplo repertório de conhecimentos que são mobilizados em suas práticas no cotidiano da sala de aula. Estes autores defendem que, para o exercício de qualquer profissão, é importante que exista um conjunto de saberes específicos e, no caso da profissão docente, é imprescindível um repertório de conhecimentos que sirvam de base para o ensino. Gauthier *et al.* (2013) partem do pressuposto de que tais conhecimentos para a profissão docente são produzidos diante de situações concretas e envolvem um conjunto de conteúdos disciplinares a serem ensinados, os alunos e suas características particulares, os contextos em que a escola e os sujeitos se encontram, além dos valores presentes nestes espaços sociais.

Produzir estes saberes, para os autores, permite ultrapassar dois obstáculos que impediram o surgimento e consolidação de saberes profissionais para a docência. São estes: a falsa ideia de que a docência é *um ofício sem saberes*, cuja atividade abrange uma falta de sistematização de saberes que lhe são próprios e os *saberes sem ofício*, constituídos de conhecimentos que não condizem com a realidade e não contribuem com o fortalecimento da profissão docente “[...] por produzir saberes que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 19).

Sobre o primeiro obstáculo - ofício sem saberes -, encontra-se a consolidação de ideias pré-concebidas e distorcidas sobre a atividade docente. Estas ideias apontam que, para ensinar: (1) *basta conhecer o conteúdo*, secundarizando a relevância da pesquisa para a prática em sala de aula, o que acarreta na reprodução conteudista sem um caráter crítico do

mesmo; (2) *basta ter talento*, colocando o ensino numa categoria de dom, ou talento inato, cuja formação docente teorizada é irrelevante, pois tal professor nasceu com o dom para ensinar; e, por último, (3) *basta ter experiência*, desconsiderando que a atividade docente é constituída por meio da articulação com outros saberes. Para Gauthier *et al.* (2013, p. 24), a experiência docente deve ser orientada por um “[...] conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”.

No que se refere ao segundo obstáculo - o de saberes sem ofício -, Gauthier *et al.* (2013) consideram que os saberes constituídos teoricamente, mas sem um contexto, tendem a esvaziar-se no campo das ideias. Sendo assim, é relevante que a reflexão sobre os saberes docentes seja parte da atuação dos professores em sala de aula, levando em consideração o contexto real, inserido na complexidade das relações sociais, nas histórias de vida dos professores e seus alunos e nas contradições existentes no interior da escola. Conforme destacam os autores,

Assim como as ideias pré-concebidas de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 27).

Os referidos autores defendem a necessidade de um conjunto de saberes que fundamentem a profissão docente, classificando como “reservatório de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29), o qual é organizado como *saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, saberes experienciais* e, por fim, os *saberes da ação pedagógica*. O quadro a seguir sintetiza como estes saberes voltados para a profissão docente são categorizados e organizados pelos autores.

<b>SABERES</b>					
<i>Disciplinares</i> (A matéria)	<i>Curriculares</i> (O programa)	<i>Das Ciências da Educação</i>	<i>Da tradição pedagógica</i> (O uso)	<i>Experienciais</i> (A jurisprudência particular)	<i>Da ação pedagógica</i> (Jurisprudência pública validada)

Quadro 1: O reservatório de saberes docentes.

Fonte: GAUTHIER *et al.* (2013, p. 29).

Dentre os saberes classificados pelos autores para compor o reservatório de saberes que fundamentam a profissão docente, vale destacar os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Gauthier e demais colaboradores, os saberes experienciais se encontram no centro da ação pedagógica, ou seja, são produzidos a partir das práticas dos professores cotidianamente. São desenvolvidos pelos próprios docentes no exercício do seu trabalho, na organização e no exercício do ensino. Os autores fundamentam a participação do professor na construção dos saberes da experiência, no qual “[...] ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33).

De acordo com os autores, na medida em que os saberes experienciais passam a ser submetidos a pesquisas, passíveis a críticas e, por fim, socializados por meio de suas publicações, eles se tornam saberes da ação pedagógica. Neste processo, os autores sustentam que, “[...] 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” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33). Assim, os saberes dos professores passam a ser validados na medida em que estes saem da apropriação particular e são socializados e submetidos ao método científico. São os saberes da ação pedagógica, conforme os autores, que constituem um dos fundamentos do trabalho docente e do desenvolvimento do sujeito enquanto profissional. Desta forma, entendemos a complexidade em torno do que Gauthier e seus colaboradores chamam de “reservatório de saberes”, atribuindo ao ensino a função de mobilização dos saberes para a prática docente e para a reflexão sobre o caráter profissional do professor.

## **1.2 Saberes docentes na perspectiva de Tardif**

Os estudos de Tardif apontam que os professores em sua trajetória profissional elencam e hierarquizam um conjunto de saberes voltados para o ensino. De acordo com o autor, o saber docente é desenvolvido diante de uma pluralidade de conhecimentos, ou seja, pelo conjunto de saberes oriundos da formação profissional e pelo conjunto de saberes que categoriza como disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2010). Ele considera que o conhecimento voltado à docência não é um produto pronto, acabado, mas o resultado de um movimento que inicia desde as motivações que levaram o professor a



escolher a docência até as interações estabelecidas com os demais sujeitos da educação. De acordo com Tardif (2010, p. 13),

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.

Assim como Gauthier *et al.* (2013) Tardif (2010) elenca uma tipologia para o conjunto de saberes que são fundamentais para o exercício da docência e para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Tais saberes são classificados pelo autor, conforme citado anteriormente, como *saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais*. Para Tardif (2010), *saberes da formação profissional* são os saberes provenientes da formação, oriundos das ciências da educação, sendo, posteriormente, incorporados na atuação profissional. Segundo o autor, o professor e o ensino são objetos de estudo tanto para as ciências humanas, quanto às ciências da educação. Entretanto, estas ciências têm por objetivo incorporar os conhecimentos desenvolvidos por meio da formação inicial e continuada dos professores às práticas destes profissionais. Os *saberes disciplinares* são reconhecidos e identificados em diversos campos do conhecimento (ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, entre outros). Estes saberes produzidos e acumulados historicamente são administrados pela comunidade científica sob forma de disciplinas e o seu acesso se dá por meio das instituições educacionais (TARDIF, 2010).

De acordo com Tardif (2010), os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar seleciona e organiza os saberes socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos alunos. Estes saberes, na visão do autor, são materializados por meio dos programas escolares, objetivos, conteúdos a serem ensinados a cada segmento e métodos a serem utilizados. O acesso aos saberes curriculares se dá tanto no processo de apreensão ao conhecimento teórico oferecido pelas universidades, quanto no momento em que estes professores passam a atuar em sua profissão, haja vista que para exercer a docência precisa também possuir um conhecimento referente às posturas curriculares e ao funcionamento da escola.

Por fim, ao longo de suas práticas, o professor desenvolve um conjunto de saberes específicos para ensinar em seu cotidiano. Esta produção de conhecimentos através das práticas constitui o que Tardif (2010) chama de *saberes experienciais* e estes são elaborados

mediante as articulações dos saberes adquiridos pelo professor em sua formação e mobilizados em suas práticas, bem como na sua interação com o seu meio social, no espaço escolar e com os sujeitos com quem o educador socializa em suas práticas. Conforme os estudos do autor, estes saberes são desenvolvidos pelo professor no cotidiano escolar e são marcados tanto pelas trajetórias individuais, tanto pelas relações coletivas (TARDIF, 2010).

As leituras referentes aos saberes desenvolvidos por meio da prática docente trazem uma reflexão a respeito das ações cotidianas deste profissional, que articula em sala de aula um conjunto de conhecimentos voltados para o saber-fazer dos professores. Para Tardif (2010), os saberes advindos da experiência são uma amálgama de diversos saberes e partem da apropriação dos conhecimentos produzidos na formação e aplicados por meio de práticas e intervenções pedagógicas, perpassando pelas vivências do professor, pelas reflexões a respeito das motivações que direcionaram a escolha da profissão e por meio das relações que estabelece nos espaços sociais. Percebemos, então, que estes saberes são produzidos nas ações concretas do professor e rejeitam a concepção de um saber pronto e acabado, para serem concebidos como elementos vivenciados por meio dos imprevistos, da dinâmica heterogênea que ocorre na sala de aula, o que demanda um conjunto de habilidades do professor e um exercício de ação e reflexão cotidiano.

Desse modo, entendemos que no exercício cotidiano o professor se depara com momentos que exigem saberes formados por suas habilidades e experiências no ato de ensinar, constituídos durante a sua carreira profissional e isto se dá “[...] ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2010, p. 70). Compreendemos, assim, que o tempo é um fator importante na produção dos saberes voltados para ação docente, considerando o fluxo temporal um elemento construtor da carreira do professor, de sua identidade profissional e do conjunto de saberes e habilidades pedagógicas que se desenvolvem e evoluem historicamente.

Nesse sentido, Tardif (2010) assinala que os saberes desenvolvidos pelo fazer pedagógico do professor se destacam devido ao fato de serem apropriados, formulados e contextualizados por ele. Por meio de sua prática, os professores constroem modos de atuar profissionalmente embasados em sua formação, mas, sobretudo, em sua experiência no cotidiano escolar. Entretanto, cabe considerar que pensar os saberes da experiência, como conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas, não desqualifica os demais saberes – da formação profissional, do currículo e das disciplinas –, tampouco não é intenção

sobrepor os saberes experienciais em detrimento dos outros tipos de saberes (SANTOS, 2014). Ao considerar que os saberes experienciais são mobilizados no cotidiano, cabe ressaltar que no exercício do ensino os demais saberes se encontram articulados e organizados hierarquicamente de acordo com as necessidades que surgem no decorrer das práticas, apropriados pelo professor e externalizados em suas intervenções na sala de aula.

Assim, compreendemos que os saberes advindos da experiência são produzidos pelas ações dos professores voltadas ao ensino. Atribuindo sentidos a estas interações, os professores passam a compreender a sua posição enquanto profissional capaz de se “[...] comportar como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2010, p. 50). Desta maneira, o professor passa a ser visto como sujeito inserido na educação enquanto profissional e também como ser atuante no seu processo de formação para a docência e construção de saberes que são mobilizados no cotidiano escolar.

### **1.3 Aspectos epistemológicos sobre os saberes experienciais**

No cotidiano da sala de aula, os professores mobilizam um conjunto de conhecimentos necessários para exercer a docência. Tal exercício permite que estes sujeitos produzam saberes da própria prática, frutos de suas ações em sala de aula, no modo como organiza os conteúdos a serem transmitidos, nas interações com seus alunos, entre outros. Entender o professor como produtor de saberes no espaço em que atua profissionalmente foi um dos objetivos dos estudos de Tardif e de demais pesquisadores.

As investigações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam algumas reflexões relacionadas ao que os autores categorizam como saberes experienciais. Saberes estes valorizados pelos professores ao longo de sua carreira profissional. De acordo com estes autores,

Quando se interroga o(a)s professore(a)s sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam como práticos ou da experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para o(a)s professore(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo de sua carreira (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227).

Deste modo, entendemos que, além dos saberes adquiridos no decorrer de sua formação, os próprios professores desenvolvem saberes específicos relacionados às suas ações em sala de aula. Estes conhecimentos são organizados em suas práticas cotidianas e em interação com os demais sujeitos que compartilham o espaço escolar, “[...] entendendo-os como saberes provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano” (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 6). Considerando estes como saberes da experiência ou saberes experienciais, eles podem ser caracterizados como um conjunto de conhecimentos desenvolvidos no âmbito da ação docente, criados e baseados no próprio processo de trabalho, necessários para a prática profissional e que não dependem necessariamente das instituições de formação, tampouco das organizações curriculares. Não são saberes sistematizados por meio das teorias voltadas às ciências da educação, e sim conhecimentos práticos, pensados, refletidos e retraduzidos pelos professores a partir das urgências voltadas para o ensino, as quais detectam, refletem e desenvolvem habilidades com a finalidade de resolver as múltiplas tarefas voltadas à sua profissão no cotidiano escolar (TARDIF, 2010).

Enquanto que os saberes provenientes das instituições responsáveis pela formação desses professores se encontram exteriores a esses sujeitos, os saberes por eles constituídos e validados em suas práticas são saberes provenientes de suas vivências profissionais. Entender o professor enquanto produtor de saberes no cotidiano de suas práticas vai de encontro à visão tecnicista, na qual o profissional de ensino é visto como reprodutor passivo de um conhecimento não produzido por ele. Estas concepções sobre o papel do professor oscilam entre dois extremos: de um lado, o professor é reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento do que foi pensado por especialistas, enquanto que, no outro, encontramos um perfil de professor que luta por sua autonomia intelectual e que produz o seu próprio conhecimento voltado à prática de ensino (FIORENTINI *et al.*, 1998).

O trabalho docente, neste sentido, é um exercício interativo, uma vez que “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF, 2010, p. 28). Portanto, não são saberes construídos apenas como resultado do que foi adquirido dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais, mas também por meio da relação entre o sujeito docente com a instituição escolar, dos lugares em que ele vive, de sua história de vida etc. Estes saberes provenientes da prática docente são, também, produzidos tanto pelo ato de ensinar, quanto pelas interações

realizadas entre os sujeitos no espaço escolar ao considerá-la como instituição social constituída pelas relações, por hierarquias e por sua organização interna. Estas interações objetivam os saberes da experiência na medida em que estes são socializados com os demais docentes no espaço escolar. Conforme Tardif (2010, p. 52-53) “[...] os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. [...] Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação”.

Os condicionantes para a ação docente, conforme o autor, não são provenientes dos problemas abstratos ou técnicos, mas relacionados a situações concretas e não previsíveis, o que demanda do professor um olhar atento à sua própria ação, bem como desenvolver *habitus* ou disposições com a finalidade de exercer sua profissão diante das surpresas. Sobre o *habitus*, este pode vir a se tornar no exercício do ensino “em macetes” (TARDIF, 2010, p. 49), assim como em traços da própria identidade do professor enquanto profissional, “[...] através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2010, p. 49). Estas identidades profissionais não são fixas, tampouco imutáveis, mas resultado de uma construção sociocultural que perpassa pelas vivências deste profissional, pela criatividade que permite um “saber-fazer” específico, pelas interações sociais, pelas emoções e pelas motivações que levaram este sujeito a se tornar professor.

Diante disso, os saberes experienciais surgem como cerne da ação docente, na qual as relações de exterioridade do professor com os saberes advindos das instituições de formação se interagem com as relações de interioridade durante as práticas cotidianas de ensino (TARDIF, 2010). Assim, Tardif em seus estudos destaca os saberes produzidos por meio da ação docente ao considerar que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54).

Desse modo, ao pensarmos sobre os saberes experienciais, somos levados a compreendê-los como os conhecimentos adquiridos mediante o trabalho docente, contextualizado no cotidiano escolar. Entretanto, atribuir valores a estes saberes não implica em superestimar os saberes experienciais em detrimento dos saberes profissionais, curriculares ou disciplinares. Compreendemos o professor como profissional que adquire um conjunto de conhecimentos produzidos no percurso de sua história de vida, por meio das suas relações com seus professores no período escolar, nos espaços de formação docente e, por meio de suas práticas, produz saberes contextualizados de acordo às complexidades da sala de

aula. Este movimento, por sua vez, proporciona ao professor a elaboração de novos saberes, os quais são retraduzidos e reconstituídos na medida em que são socializados com os seus alunos e os seus pares (TARDIF, 2010).

Vale ressaltar, também, que a produção dos saberes experienciais pelos professores ocorre temporalmente, ou seja, pelo processo de formação profissional, pelo tempo de trabalho e pelo decorrer da trajetória profissional docente (TARDIF, 2010). Em virtude disso, convém refletir sobre a relação dos saberes experienciais com o tempo, considerando este como fator que interfere na mobilização dos saberes da experiência e na constituição da carreira profissional docente.

### **1.3.1 Os saberes dos professores construídos temporalmente**

No que se refere ao exercício do magistério, o tempo é um fator importante na produção de saberes fundamentais para o trabalho docente. Para Tardif (2010), os saberes voltados para a ação dos professores são plurais, compostos, heterogêneos, mas também temporais, uma vez que são constituídos, além do conhecimento adquirido, pelas instituições de formação, de seus conhecimentos pessoais e elaborados historicamente, das matérias a serem ensinadas e da interação que desenvolve em seus espaços sociais.

Neste sentido, as histórias de vida e as relações que conduziram as escolhas voltadas à profissão docente e os processos pedagógicos potencializam o aprendizado profissional e a construção de saberes validados na ação dos professores. Sendo assim, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2010, p. 64).

Compreendemos que as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010) consideram as histórias de vida destes professores como fatores que influenciam as escolhas da profissão docente. Para o autor, a construção da identidade docente, assim como a ideia que este sujeito possui sobre o que é ser professor, como deve ensinar e se comportar com os alunos, é influenciado por suas vivências enquanto aluno. Para Tardif (2010, p. 69),

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Deste modo, o exercício do professor e as suas experiências no contexto de trabalho são resultados de suas vivências pessoais e nos grupos sociais nos quais este sujeito foi inserido, atribuindo um valor significativo às relações familiares e comunitárias na escola, onde desenvolveu seu aprendizado com colegas e professores.

As pesquisas de Pimenta (2014) trazem considerações que permitem aprofundar a discussão. Para a autora, os alunos que ingressam na formação inicial já possuem noções sobre o que é ser professor e estas noções resultam das experiências construídas socialmente com seus professores enquanto estes eram alunos ao longo de suas vidas. Assim, percebemos que as vivências com os espaços escolares e as relações que os sujeitos estabeleceram com seus professores ao longo do tempo são elementos que colaboraram nas escolhas profissionais destes docentes e o modo como os professores lidam com os saberes voltados ao ensino refletem as vivências pré-profissionais e as relações que serviram de base para tecer os sentidos de ser professor.

Além da escola, outras instituições sociais colaboram com a formação docente e a maneira como os professores mobilizam conhecimentos para suas práticas. A família, as instituições religiosas e a comunidade introjetam no sujeito crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, os quais definem a forma como estes futuros professores desenvolverão suas práticas pedagógicas, a maneira de lidar com seus alunos, as relações com seus pares e com a instituição escolar. Deste modo, ao refletir sobre os saberes da experiência docente somos interpelados a pensar que estes saberes são temporais, tecidos ao longo do tempo na esfera cognitiva, emotiva, pessoal e das relações sociais, “[...] adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2010, p. 102-103).

Deste modo, ao analisar os saberes desenvolvidos mediante a experiência dos professores, compreendemos que estes são produzidos durante o desenvolvimento da carreira docente institucionalizada no campo de sua profissão e, ao exercer a sua ocupação, o professor é condicionado a atender às normas instituídas por seu ambiente de trabalho, sejam formalizadas ou não, por meio das relações sociais entre seus pares (TARDIF, 2010). Tardif (2010) apresenta reflexões referentes à formação da carreira docente na esfera subjetiva dos professores ao afirmar que estes profissionais atribuem sentido à sua profissão e “[...] se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira” (TARDIF, 2010, p. 80). Deste modo, pensar a carreira docente é compreendê-la

como construção contínua ao longo do tempo, que se inicia desde as suas primeiras experiências escolares até a etapa de atuação profissional destes sujeitos nas instituições de ensino.

Durante suas pesquisas, Tardif (2010) afirma que as bases para exercer a profissão docente surgem nos primeiros anos de sua carreira, entre os três e cinco anos de experiência profissional. É também nesta primeira fase que os profissionais recém-ingressos na escola se deparam com os desafios presentes no cotidiano da sala de aula, com o “[...] choque de realidade, choque de transição ou ainda choque cultural” (TARDIF, 2010, p. 82), que gera o desencantamento com a profissão, a constante comparação entre a teoria ensinada nos espaços de formação e a prática em sala de aula. Esta fase é, para o autor, a passagem do sujeito da condição de estudante para a condição de professor e, no exercício de sua profissão, muitos destes sujeitos alegam que os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação não atendem às necessidades diárias voltadas ao ensino.

Outro ponto abordado pelo autor se refere à relação desenvolvida entre os professores recém ingressos e os que possuem maior tempo na instituição escolar. Ao ingressar na escola, os professores novatos são mergulhados numa organização hierárquica que define as relações profissionais entre os docentes e a construção de saberes voltados à prática. Compreende este grupo como organização informal, pois não é institucionalizado pela escola, atribuindo aos professores mais experientes um conhecimento sobre as normas e que exercem uma forte influência sobre o funcionamento do espaço escolar. Em contato com estes professores, os profissionais recém-ingressos desenvolvem noções referentes à sua postura profissional, o que vestir, como se relacionar com seus alunos e até mesmo modos de ensinar (EDDY, 1971 *apud* TARDIF, 2010).

Compreendemos esta etapa da profissão docente como percurso realmente importante para a formação da carreira, assim como para a obtenção de saberes considerados fundamentais ao exercício profissional dos professores. Sobre esta etapa da trajetória inicial Tardif (2010, p. 86) defende:

É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos trabalhadores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar.



É nos primeiros anos de ingressos na sala de aula, no desenvolvimento de sua carreira, que os professores passam pelo que Tardif (2010) classifica de “fase crítica” vivenciada por estes profissionais. Este período é o momento em que os professores confrontam em suas práticas os saberes adquiridos nos centros universitários. Segundo Tardif (2010), muitos professores afirmam que adquiriram conhecimentos voltados ao ensino através de suas práticas, por meio da experiência construída ao longo do tempo, e que a teoria adquirida por meio da formação para a docência, mesmo afirmando a sua importância para a formação profissional, não dava conta de enfrentar os desafios presentes na escola e na sala de aula, tais como: as dificuldades de trabalhar em torno das particularidades de seus alunos, as condições precárias da escola, as relações de violência, indisciplina, entre outros fatores presentes na escola.

Assim, é no espaço de trabalho que o professor desenvolve o domínio sobre o fazer docente, o que ensinar, como preparar e realizar suas aulas, bem como quais objetivos desejam atingir no que diz respeito ao aprendizado de seus alunos. Tais noções edificam a carreira docente, possuem maior propriedade na constituição de saberes voltados às suas práticas, proporcionando a estes docentes o domínio do seu próprio trabalho e o enfrentamento das condições precárias que impossibilitam os professores alcançarem o bem-estar profissional (TARDIF, 2010).

De tal forma, consideramos pertinentes as observações que Tardif (2010) apresenta ao tempo como elemento importante na construção dos saberes experienciais do professor na sua carreira profissional. É impossível pensar nestes saberes sem considerar, na constituição destes, as vivências dos professores ao longo de sua história de vida pessoal, as relações familiares, os contatos com seus professores e colegas na trajetória escolar e universitária.

Cabe ainda contextualizar, nesta parte de nosso trabalho, as reflexões sobre os saberes experienciais no campo da EJA, ao considerar que as pesquisas têm apontado a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam profissionalmente nesta modalidade educativa.

### 1.3.2 Os saberes experienciais constituídos no contexto da EJA

Contextualizando a nossa pesquisa, consideramos a importância de se pensar como os professores desenvolvem os saberes da experiência nas salas de aula da EJA. Compreendemos, partindo de pesquisas já desenvolvidas a respeito desta temática, que os profissionais desta modalidade são provocados a desenvolver práticas e mobilizar saberes específicos para esta modalidade, contextualizando o seu modo de ensinar com a realidade de seus alunos e com o objetivo de atender as suas particularidades (SOARES, 2008).

Reafirmando a importância de se pensar a respeito da produção de saberes por meio das práticas docentes de acordo com as especificidades da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sustentam a urgência de um fazer pedagógico próprio para o público jovem e adulto, destacando uma formação profissional diferenciada para os professores desta modalidade, com a finalidade de atender as especificidades da EJA (BRASIL, 2000). De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu artigo 17, tanto a formação inicial, quanto a continuada dos professores da EJA têm como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, assim como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, assegurando uma formação de profissionais docentes que desenvolvam práticas que “correlacionem teoria e prática” (BRASIL, 2000, p. 3), utilizando de “[...] métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 3).

Neste sentido, pensar os saberes da experiência docente para EJA sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade equivale ao exercício de compreensão de uma ação docente desafiadora, na qual os saberes construídos por meio do fazer docente devem estar articulados com as particularidades presentes nesta modalidade, com as histórias de vida dos alunos jovens e adultos, com a dimensão social que as pesquisas voltadas à EJA vêm apontando e com o caráter social, político, econômico e cultural que constitui historicamente os objetivos desta modalidade.

O Parecer 11/2000, ao problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, traz consigo tanto as particularidades da EJA quanto o ensino de jovens e adultos, respeitando as especificidades socioculturais destes alunos e assegurando uma prática docente que esteja articulada às suas especificidades. É partindo destas problematizações que a EJA “[...] necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000,

p. 9). Conforme expressa o documento, a formação dos professores para a EJA visa problematizar as necessidades desta modalidade com base nos referenciais teóricos que discutem a temática, buscando soluções pautadas no campo teórico e contextualizadas socialmente. Sustentam, ainda, a importância de propor práticas educativas que possibilitem o conhecimento adquirido com a experiência enquanto docente.

Diante disso, ao refletir sobre as práticas docentes e da formação de saberes por meio destas, encontra-se imbricada uma formação específica de professores para atuar no ensino de jovens e adultos. Assim, o referido Parecer ressalta a formação docente para a EJA como uma exigência, tendo em vista a finalidade de alcançar os objetivos de uma educação que esteja alicerçada nos aspectos de formação humana, política e social, pois

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Tais exigências levam a refletir sobre a mobilização de saberes docentes direcionados especificamente ao ensino da EJA. Os desafios para um ensino que contemple as complexidades e objetivos desta modalidade educativa devem ser superados na medida em que os profissionais da referida modalidade se coloquem como produtores de saberes no decorrer de suas práticas, como profissionais colaboradores na formação destes sujeitos na esfera política, social, econômica e cultural e como sujeitos que reivindicam políticas públicas específicas para a formação, valorização e permanência dos professores que atuam no cotidiano da EJA.

As metodologias adotadas pelos professores da EJA ainda desafiam estes profissionais que atuam em diferentes disciplinas a qualificar seus saberes provenientes da experiência. Em virtude disso, compete que as instituições de formação docente, como as universidades, possibilitem aos professores a produção de saberes voltados especificamente à modalidade da EJA, atribuindo a estes profissionais a condição de professores capazes de atuarem conforme às suas necessidades e de seus alunos. Quanto aos professores, dentre o que já foi problematizado a respeito dos saberes experienciais, estes são responsáveis por mobilizar os saberes voltados à EJA no cotidiano em que atuam (CUNHA JUNIOR, 2013).

Por serem professores de homens e mulheres dotados de experiências de vida, em relação com a comunidade e com o trabalho, os saberes constituídos por meio das práticas devem estar em interação com os seus alunos, os quais foram marcados por relações de opressão que impediram que estes tivessem acesso aos conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar.

Ao atribuir ao professor a condição de construtor de seus próprios saberes, abre-se espaço para desenvolver reflexões a respeito do docente enquanto ser ativo no processo de produção de conhecimentos, suas próprias ações no que se referem à sua profissão, assim como compreender o exercício político que estes profissionais exercem por meio de suas práticas nas salas da EJA. Logo, os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas servem de base para que o professor atue como profissional crítico e formador político no contexto em que se encontra profissionalmente e em relação com seus pares e educandos.

Deste modo, a contribuição que as pesquisas realizadas por Tardif trouxeram para os estudos referentes à formação dos professores da EJA foram salutares para que possamos problematizar a necessidade de uma formação que possibilite estes professores a condição de desenvolverem práticas pedagógicas, articulando os conhecimentos adquiridos antes e durante a sua formação profissional com as especificidades da modalidade de jovens e adultos, compreendo as práticas docentes no cotidiano escolar como um “[...] saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2010, p. 109).

A aproximação com a epistemologia dos saberes docentes, especificamente, os saberes da experiência, permite considerar que as práticas dos professores da EJA são constituídas mediante ações cotidianas do professor no âmbito da sua profissão e resultam da mobilização de um conjunto de saberes adquiridos pela formação docente, pelas interações com seus pares, atravessadas pela história de vida destes profissionais. Este saber da experiência é também fruto da ressignificação dos saberes teóricos voltados para a docência e socializados nos cursos de licenciatura, “[...] dialeticamente pensados e vivenciados” (SANTOS, 2011, p. 153). Assim, no campo do ensino voltado ao público jovem e adulto, os saberes da experiência docente devem ser vistos como exercício de ação e reflexão, configurando-se numa práxis docente, “[...] trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador” (TARDIF, 2010, p. 56). Nesta direção, Santos (2011, p. 153) defende que

A práxis, que assegura uma relação teoria-prática de forma dialética, sendo por isso contraditória, pressupõe uma relação dialogante e crítica entre os sujeitos, possibilitando momentos em que tomemos consciência da realidade, identifiquemos os condicionamentos a que estão submetidos e seus determinantes para que, de maneira objetiva, possamos atuar e transformar o cotidiano, a realidade e a nós mesmos, assumindo a dialogicidade como princípio orientador.

Neste movimento em torno da elaboração dos saberes docentes, em especial os saberes da experiência, chegamos até aqui apoiados pelos autores que fundamentam nossa pesquisa e que nos apontam caminhos que levam a desenvolver o estudo sobre os saberes da experiência no contexto da EJA. Buscamos com estas reflexões destacar o papel do professor como aquele que constrói os seus próprios saberes voltados para o ensino no decorrer de sua trajetória profissional. Por meio da apropriação dos documentos voltados à EJA e às complexidades desta modalidade, os saberes da experiência mobilizados e validados por meio das práticas dos professores desta modalidade necessitam estar ancorados às particularidades de tal público que, ao longo do tempo, elaboram conhecimentos provenientes de suas histórias de vida e de sua cultura, conforme o Parecer 11/2000 ao afirmar que:

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileiras e indígenas (BRASIL, 2000, p. 5).

Consideramos, portanto, que a escola e a sala de aula são os espaços onde transitam os saberes voltados à docência, os quais são apropriados pelos profissionais da educação e por eles validados em suas práticas cotidianas. Por meio dos estudos realizados pelos autores já mencionados, refletimos que estes saberes produzidos pela experiência docente não são imutáveis, descontextualizados ou realizados apenas no campo individual, pelo contrário, são saberes passíveis às transformações através da reflexão sobre as práticas, contextualizados de acordo com o meio social e a conjuntura histórica e pelas interações sociais que estes profissionais estabelecem com seus pares e os demais sujeitos.

Até aqui respaldamos de reflexões fruto de pesquisas voltadas aos saberes docentes, destacando os saberes experienciais construídos pelos professores cotidianamente em seu espaço de atuação. Tal abordagem teórica possui vasta importância para a nossa pesquisa no que diz respeito ao modo como os professores da EJA desenvolvem os seus saberes no contexto da prática nas salas de aula da EJA. No próximo capítulo, apresentamos o

nosso percurso metodológico, apontando como foi feita a escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa, bem como a produção e análise dos dados.

## **CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apresentamos os elementos metodológicos que fundamentam a pesquisa qualitativa, apropriando-nos dos referenciais teóricos que discutem esta natureza de pesquisa com a finalidade de justificar as escolhas metodológicas para o processo de construção empírica de nossa investigação. Apresentamos o Estudo de Caso, partindo dos estudos de Yin (2001) como escolha relevante que se aproxima de nossos objetivos – os saberes da experiência dos professores da EJA. Abordamos, ainda, o mapeamento e a escolha do campo no qual a pesquisa empírica foi desenvolvida, bem como a escolha dos sujeitos da pesquisa, os quais possuem participação significativa por meio de relatos das entrevistas. Utilizamos, como organização e análise dos dados, a técnica de Análise de Conteúdo, partindo dos estudos de Bardin (1977), considerando este modelo de análise válido para a exploração e interpretação dos dados produzidos.

### **2.1 Aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa**

Compreendemos que os estudos de natureza qualitativa se desenvolvem por meio de um processo dinâmico composto por diversas etapas que se encontram inter-relacionadas, em alguns momentos de forma linear e em outros não. É uma atividade em constante movimento que se aproxima sucessivamente da realidade, fazendo uma combinação particular entre a teoria e os dados. Em suma, a pesquisa desta natureza é um processo de desenvolvimento ativo do pensar acerca do problema proposto, por meio de sua inserção no contexto social, de modo que as ações do pesquisador estão voltadas à busca de explicações para o objeto investigado.

Partindo deste pressuposto, a natureza qualitativa pressupõe um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p. 21-22). Desse modo, os estudos de caráter qualitativo expressam variações do fenômeno a ser estudado no âmbito da subjetividade, da interpretação, dos conflitos emergentes, das crenças e vivências expressas pelos sujeitos da pesquisa, as quais não são capazes de serem contabilizadas ou medidas. Contribuem com a nossa compreensão as pesquisas de Lüdke e André (1986), as quais afirmam que as investigações de caráter qualitativo costumam ser direcionadas durante o seu

percurso com o objetivo de compreender o objeto a ser investigado, e enquanto fenômeno, interpretar as descobertas que surgem durante a sua trajetória.

Os estudos de Lüdke e André (1986), apoiados nas abordagens de Bogdan e Biklen (1982), apontam características importantes de uma pesquisa de natureza qualitativa, a saber: o ambiente natural é a fonte direta dos dados neste tipo de pesquisa e o próprio pesquisador é o principal instrumento da pesquisa, considerando que “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

A pesquisa de caráter qualitativo considera que os dados produzidos são predominantemente descritivos, uma vez que o material adquirido nas investigações desta natureza possui uma riqueza de descrições, seja por meio das observações, das entrevistas realizadas e dos registros feitos pelo pesquisador. Neste sentido, conforme defendem as autoras, cabe ao pesquisador possuir uma atenção maior ao material produzido, atribuindo importância até mesmo aos materiais considerados descartáveis, “[...] pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste processo consideram importante que a preocupação com o processo da investigação se encontre superior ao produto, entendendo que o interesse do pesquisador consiste, primeiramente, em estudar como os fenômenos ocorrem e como estes influenciam nas ações dos sujeitos, bem como nas interações cotidianas.

Consiste em compreender que os significados atribuídos pelos sujeitos às coisas são objetos que requerem atenção do pesquisador, ou seja, para as investigações de caráter qualitativo, captar os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem às coisas ao seu redor possui uma relevância significativa para o estudo. Tomando como exemplo a nossa investigação, consideramos importante observar o que os professores da EJA consideram importante no que compete ao cotidiano de suas práticas e que podemos compreender como elementos para a produção de saberes da experiência. Para isso, o pesquisador precisa interpretar os diversos pontos de vista que os sujeitos desenvolvem diante das situações presentes e que são elementares para a análise.

Neste sentido, a pesquisa é indutiva, ou seja, não há preocupação maior em buscar respostas às hipóteses construídas previamente. Neste sentido, as análises dos dados produzidos possibilitam que “[...] as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.



13). Deste modo, consideramos a importância dada às interpretações no processo de revisão dos dados desenvolvidos durante a investigação, entendendo que este se encontra apto a sofrer modificações, demandando novos olhares. Entendendo que os objetivos do pesquisador vão se lapidando, se desconstruindo e reconstruindo progressivamente, no decorrer da investigação.

Visto isso, entendemos a pesquisa qualitativa como possibilidade de apreender os significados dados pelos professores aos fenômenos que ocorrem no espaço escolar, especificando a sala de aula, num exercício de inserção ao campo e da interpretação das mensagens emitidas pelos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, consideramos que o Estudo de caso se aproxima destas perspectivas, bem como dos objetivos aqui expostos, no que refere aos saberes dos professores da EJA construídos no decorrer de suas práticas.

## **2.2 O Estudo de Caso**

Para atender aos objetivos desta pesquisa, recorreremos ao Estudo de Caso, o qual “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2001, p.32). A respeito deste método, consideramos que o Estudo de Caso possui como característica um estudo minucioso de uma unidade dotada de característica e complexidade próprias. Este estudo consiste como uma investigação de um ou mais fenômenos existentes em seu ambiente natural, o que reafirma a importância da inserção do pesquisador no espaço em que produzirá os dados (GAL *et al.*, 2007 *apud* AMADO; FERREIRA, 2013, p. 124).

Tomando como referência os seus estudos, Yin (2001) diferencia o Estudo de Caso em duas abordagens: Estudo de Caso Único e Estudo de Caso Múltiplo. Referente ao Estudo de Caso Único, este consiste em uma investigação voltada exclusivamente a uma unidade a ser pesquisada, a um sujeito, um pequeno grupo ou comunidade ou a uma única instituição, ao passo que o Estudo de Caso Múltiplo consiste em pesquisar dois ou mais fenômenos diferentes, visando compará-los (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 122). No que compete à nossa pesquisa, optamos em desenvolver um Estudo de Caso Único, pois esta se encontra relacionada a um único objeto a ser investigado, que são os saberes da experiência produzidos por um grupo de professores da modalidade da EJA em uma escola da rede municipal da cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

A respeito da postura do pesquisador no desenvolvimento do Estudo de Caso, Yin (2001) alerta sobre a necessidade de assumir uma sagacidade para desenvolver boas perguntas, possuir paciência e saber ouvir os sujeitos da pesquisa, não permitir que preconceitos influenciem na produção dos dados, bem como possuir flexibilidade diante das imprevisibilidades, “[...] de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças” (YIN, 2001, p. 81). Nesse sentido, cabe ao pesquisador captar no desenvolvimento das entrevistas os fenômenos significativos para os entrevistados, aquilo que eles atribuem maior importância e são verbalizados, bem como, reações dos sujeitos diante de determinadas provocações por parte do entrevistador, as interrupções ocorridas por sujeitos externos, entre outros, os quais podem oferecer um rico material para análise.

Lüdke e André (1986) ainda enfatizam a necessidade da dimensão ética das investigações nas quais é utilizado o Estudo de Caso, haja vista que o investigador precisa esclarecer os critérios utilizados no percurso da investigação, sobretudo no que diz respeito aos participantes, os procedimentos para a produção dos dados e a fidelidade no percurso da análise e interpretação dos mesmos. Para tanto, cabe informar aos sujeitos da pesquisa os objetivos desta investigação, bem como, assegurar o anonimato, a integridade física e moral dos sujeitos, evitando que estes venham a sofrer quaisquer desconfortos e constrangimentos no decorrer do estudo.

Neste sentido, compreendemos que o Estudo de Caso possibilitará interpretar o objeto de estudo, bem como reconhecer os atores que consideramos como sujeitos importantes neste percurso. Dado este passo, adentraremos ao contexto de nossa pesquisa, destacando como ocorreu o processo de escolha do campo e dos sujeitos para a produção dos dados.

### **2.3 Aproximações ao contexto da pesquisa**

Por seu caráter dinâmico, o Estudo de Caso considera a importância do investigador inserido no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, possibilitando a interação com os sujeitos motivados a fazer parte no desenvolvimento do estudo. Compreende, também, que é no campo em que o pesquisador é motivado a refletir sobre o andamento de sua investigação, ressignificando o seu desenvolvimento.

Dessa forma, buscamos por escolas que ofereçam o ensino voltado ao público da EJA, localizadas no município de Vitória da Conquista, na Região Sudoeste do Estado da Bahia. Este município possui média de 343.230 habitantes, conforme o último senso realizado pelo IBGE (BRASIL, 2015).

Pensando no presente estudo, realizamos a inserção no campo empírico em dois momentos: o primeiro iniciou no segundo semestre de 2014 ao fazer contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista, Bahia, com a finalidade de realizar um mapeamento das escolas que ofereciam o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade da EJA no perímetro urbano e rural. Por meio deste mapeamento, destacamos que a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista é composta por trinta e seis instituições escolares que oferecem a EJA, sendo dezessete instituições localizadas na área urbana e dezenove escolas fixadas nas áreas rurais, incluindo zonas de assentamento. O quadro a seguir apresenta detalhadamente a divisão:

<b>ZONA URBANA</b>		
<b>ESCOLA</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>BAIRRO</b>
Anísio Teixeira	Rua I, n° 05	Jardim Valéria
Antonio Helder Thomaz	Rua 05, s/n° – Quadra E	Nova Cidade
Claudio Manuel da Costa	Praça Sá Barreto, n° 43	Centro
Edivanda Maria Teixeira	Rua I, s/n° – Jatobá	Jardim Valéria
Frei Serafim do Amparo	Av. Rafael Spínola s/n°	Vila Serrana II
Gildasio Pereira Castro	Av. Central, s/n°	Henriqueta Prates
Helena Cristália Ferreira	Rua Paulo Rocha, s/n°	Urbis VI
Iza Medeiros	Av. Paramirim, s/n°	Kadija
José Mozart Tanajura	Rua Sergio Buarque de Holanda, 2000	Vila América
Lisete Pimentel Mármore	Rua Circular, s/n°	Miro Cairo
Lycia Pedral	Av. Rosa Cruz, s/n°	Panorama
Maria da Conceição Meira Barros	Rua Wenceslau Brás, n° 76	Iracema
Maria Rogaciana da Silva	Av. Deraldo Mendes, s/n°	Brasil/Bateias
Maria Santana	Rua 30, s/n°	Conveima I
Marlene Flores	Rua Margarida Oliveira Cunha, s/n°	Lagoa das Flores
Pedro Francisco de Moraes	Av. Santiago, s/n°	Jurema
Zélia Saldanha	Rua Santa Catarina, s/n°	Simão
<b>ZONA RURAL</b>		
Antônio Machado Ribeiro		São João da Vitória
Baixa da Fartura		Fazenda Santa Marta
Dom Climério de Almeida Andrade		Cabeceira da Jiboia
Domingos de Oliveira		Limeira
Ernesto Che Guevara		Assentamento Cedro
Euclides da Cunha		São Sebastião
Eurípedes Peri Rosa		Bate Pé
Fábio Henrique		Inhobim
Francisco Antônio Vasconcelos		Cabeceira
José Rodrigues do Prado		Pradoso
Manoel Martins Ferreira		Inhobim
Maria Leal		Capinal
Moisés Meira		José Gonçalves
Pátria Livre		Inhobim
Paulo Setúbal		Inhobim
Professor Josias Casaes França		Dantilândia
São Mateus II		Inhobim
Tobias Barreto		Veredinha
União		Assentamento União

Quadro 2: Escolas municipais que possuem EJA Segmento I (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental / Primeiro ao Quinto Ano) – Zonas urbana e rural.

Fonte: SMED de Vitória da Conquista (BA), ago. 2014.

Após o mapeamento realizado, o segundo momento foi a escolha da instituição para convidar os sujeitos da pesquisa no que compete à produção dos dados. Em meados do primeiro semestre de 2015 dirigimo-nos à instituição escolhida com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa (Apêndice A) à direção, vice direção, coordenação e corpo docente e convidar os professores para fazer parte por meio das entrevistas. No que refere à escolha dos professores, estabelecemos como critério os docentes efetivos da rede municipal que atuam na EJA, especificamente no Segmento I, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posterior à apresentação do projeto de pesquisa e realização do convite aos professores para participarem da produção dos dados mediante a entrevista, apresentamos aos docentes que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual explicita os objetivos da pesquisa e o modo como os dados foram produzidos (Apêndice B).

## 2.4 Sujeitos da pesquisa

Os professores que se dispuseram a participarem da pesquisa eram todos professores efetivos da rede municipal de Vitória da Conquista e lecionam as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O tempo de atuação profissional destes professores varia entre vinte e dois a trinta e dois anos, e no ensino de jovens e adultos atuam entre oito a vinte anos, aproximadamente, conforme o quadro a seguir:

Sujeitos da pesquisa <sup>3</sup>	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na EJA
Professor Milton	Pedagogia e Letras	23 anos	8 anos, aproximadamente
Professora Gal	Pedagogia	32 anos	20 anos, aproximadamente
Professora Elis	Pedagogia e Matemática	22 anos	12 anos, aproximadamente
Professora Nana	Magistério	31 anos	18 anos, aproximadamente

Quadro 3: Síntese do perfil dos professores que participaram da pesquisa.

<sup>3</sup> Com a finalidade de manter o anonimato dos professores, escolhemos identificá-los através de nomes fictícios. A escolha foi feita com a intenção de homenagear cantores da Música Popular Brasileira, tais como Milton Nascimento, Gal Costa, Elis Regina e Nana Caymmi.

Estes professores evidenciaram em seus discursos as suas concepções do que é ser professor no ensino de jovens e adultos. Apresentaram também as motivações relacionadas à docência, frutos de suas trajetórias pessoais e no espaço escolar, bem como as relações estabelecidas com seus pais, familiares, professores, entre outros. Atribuímos maior ênfase à apresentação dos professores e aspectos relacionados à concepção que possuem da docência no Capítulo 3, “Os professores e suas narrativas: concepções a respeito da profissão docente na EJA”.

## **2.5 Produção dos dados**

Entendemos o processo de construção dos dados como etapa significativa de formação do pesquisador e da interpretação dos fenômenos presentes no contexto que será estudado. O foco de nossa pesquisa consiste em entender como os professores da EJA no município de Vitória da Conquista produzem os saberes da experiência no cotidiano da sala de aula, tomando como base os referenciais de investigações já desenvolvidas sobre a temática. Para percorrer este caminho, apropriamos como técnica de produção dos dados a entrevista semiestruturada (Apêndice C) por entender que este procedimento permite ouvir os discursos dos sujeitos a partir da interação entre o pesquisador e os pesquisados. Nesta modalidade de entrevista, não existe uma rigidez de questões, possibilitando, por meio do diálogo, que o entrevistado discorra de maneira autêntica sobre os temas pensados pelo pesquisador (AMADO; FERREIRA, 2013).

A respeito da entrevista semiestruturada, ela possui um valor significativo no Estudo de Caso, ao considerá-la como processo formativo tanto para o entrevistador, ao analisar a forma como os sujeitos interpretam suas experiências, quanto para o entrevistado, quando este, ao desenvolver as narrativas, faz o exercício de rememorar as suas histórias pessoais. Aproximando do contexto de nossa investigação, este procedimento de ouvir as falas dos professores possibilitou analisar como estes indivíduos interpretam e atribuem significado às motivações que os levaram a escolher a profissão docente, os saberes desenvolvidos no decorrer de sua formação e como suas práticas possibilitam mobilizar um conjunto de saberes voltados para o ensino na EJA.

Compete ao pesquisador compreender que neste percurso a pesquisa baseia-se em perguntas que possibilitem a reflexão dos sujeitos, compreendendo que a entrevista “[...] é

utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Desse modo, compreendemos o exercício de ouvir o entrevistado como exercício interpretativo do fenômeno estudado, bem como da importância que o entrevistado atribui a ele, compreendendo que

[...] à medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo (YIN, 2001, p. 82).

De acordo com Macedo (2000), na entrevista “[...] podemos verificar que se trata de um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria” (MACEDO, 2000, p. 165-166).

Para Lüdke e André, esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Tratando-se de uma investigação de caráter qualitativo, Minayo (1994) considera que a entrevista deve ser vista como recurso que facilita o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando a flexibilidade na construção das perguntas contribuirá para que os sujeitos da pesquisa se sintam motivados para apresentar reflexões e depoimentos relevantes para a interpretação e análise posterior.

No que diz respeito ao Estudo de Caso, salientamos alguns cuidados referentes ao exercício da entrevista por parte do entrevistador, como exemplo a importância de ser um “bom ouvinte” (YIN, 2001), estar desprovido de influências marcadas por ideologias e/ou preconceitos, crenças, entre outros.

Diante disso, consideramos os mesmos cuidados no que compete ao trabalho de transcrever os relatos dos sujeitos entrevistados com a finalidade de assegurar a qualidade técnica dos dados produzidos. Portanto, a entrevista deve ser transcrita de modo que preserve a fidedignidade das falas, ouvindo a gravação, acompanhando e observando cada frase, cada pausa, cada entonação, remetendo às manifestações não verbais dos sujeitos, como emoções, olhares, interrupções, entre outras manifestações (DUARTE, 2004), preservando o anonimato dos sujeitos da pesquisa e o enriquecimento diante da veracidade dos fatos.

## 2.6 Organização e análise

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, entendendo como processo de identificação e categorização dos dados produzidos, tomando-a numa perspectiva qualitativa. Partindo da concepção de Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo constitui um

[...] conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A Análise de Conteúdo que utilizamos não se baseia numa perspectiva científica rígida, mas partiu de nossas leituras referentes ao pensamento de Bardin (1977) ao ponderar que este procedimento de análise deve considerar a rigidez da objetividade e a riqueza da subjetividade, o que consideramos relevantes para a nossa proposta de investigação. Desse modo, a esse tipo de análise possui como objetivo “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2004, p. 203).

Nesse sentido, apropriamos dos elementos da Análise de Conteúdo, partindo dos estudos de Bardin (1977) e Minayo (2004), e seguimos três etapas necessárias para a sua utilização: 1) pré-análise; 2) descrição; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O procedimento de pré-análise adotado configurou a primeira etapa da Análise de Conteúdo e consistiu em organizar o material recolhido e sistematizar as ideias, obedecendo os seguintes critérios: leitura flutuante com a finalidade de ter contato com a documentação, familiarizando com o conteúdo do texto. Desse modo, nesta primeira etapa realizamos uma leitura exaustiva das transcrições das entrevistas realizadas com os professores considerando os objetivos elencados para esta investigação. Tal exercício permitiu identificar as “unidades de registro”, sejam palavras ou frases em comum (as quais podem ser verificadas nos apêndices D, E e F), e as “unidades de contexto”, momento no qual as unidades de registro surgem nos relatos dos entrevistados.

A segunda etapa, a descrição, consistiu na construção das categorias na medida em que organizamos os conteúdos que possuíam significados em comum. Para Minayo



(2004) o processo de categorização consiste em uma etapa de redução do texto às palavras e expressões que possuem significado para análise. Nesta fase a codificação do material produzido, a classificação e a categorização compuseram as etapas de aprofundamento dos dados coletados durante a pesquisa, permitindo surgir as categorias e subcategorias conforme o quadro a seguir:

<b>TEMA 1</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
Concepções dos professores a respeito da docência na EJA	Ação político/social do professor da EJA	Formação crítica do aluno
	Especificidades da EJA	Prática docente de acordo às singularidades da EJA
		Ação docente em conformidade com o conhecimento dos alunos
<b>TEMA 2</b>	<b>CATEGORIA</b>	
Mobilização dos saberes mediante a prática dos docentes da EJA	Mobilização dos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos	
	Organização didático-pedagógica da prática dos docentes da EJA	
<b>TEMA 3</b>	<b>CATEGORIA</b>	
Elementos que caracterizam a produção dos saberes da experiência na EJA	Saberes da experiência docente construídos sob a realidade/contexto da EJA	
	Os saberes da experiência dos professores construídos mediante a relação professor-aluno	
	Os saberes da experiência produzidos temporalmente	

Quadro 4: Categorização dos conteúdos presentes nas Unidades de Registro

Por fim, durante a terceira etapa, realizamos o tratamento dos resultados e a sua interpretação, possibilitando um diálogo entre os sentidos atribuídos pelos relatos dos professores e o referencial teórico apropriado, conforme as investigações de natureza qualitativa.

É possível que, por meio deste capítulo, os leitores possam perceber as decisões e procedimentos metodológicos pensados com a finalidade de alcançar os objetivos definidos anteriormente para esta investigação. Referente aos dados produzidos e suas respectivas análises, estes serão explicitados com maior densidade nos capítulos posteriores

## **PARTE II – OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS SUAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Nesta segunda parte, apresentamos parte da análise dos dados produzidos neste percurso. Destacamos aqui a importante contribuição dos sujeitos da pesquisa neste processo, ao narrarem suas trajetórias de vida e profissionais, as quais consideramos relevantes para compreender os elementos que fazem parte do nosso objeto de investigação.

Para tanto, no capítulo a seguir apresentamos os sujeitos que colaboraram com as nossas reflexões e, por meio de seus relatos, aprofundamos nossas análises, a princípio, as concepções que estes profissionais possuem a respeito da docência na modalidade do público jovem e adulto, entendendo que tal exercício de reflexão em torno do que é ser professor é, também, um processo formativo e de racionalização das suas práticas, permitindo que estes profissionais desenvolvam saberes da experiência associados às especificidades e aos conhecimentos prévios do público jovem e adulto.

Nesse sentido, para compreender como os professores concebem a profissão docente na EJA, organizamos o capítulo por meio das categorias que surgiram dos depoimentos dos referidos participantes. Tratando-se das concepções sobre o que é ser professor na modalidade de jovens e adultos, surgiu como categoria a “Ação político/social do professor da EJA”, da qual compreende que o educador da EJA possui em seu exercício uma dimensão política na formação do sujeito. Encontra evidente nas falas dos professores a importância da “formação crítica do aluno”, considerada como uma subcategoria em nossa análise.

Os professores em suas falas atribuem significado no que diz respeito às “especificidades da EJA”, o que consideramos como uma categoria relevante. Neste percurso, os professores apontam que o professor da EJA é o profissional que preza por um ensino que atenda aos objetivos e necessidades ímpares dos educandos desta modalidade. Neste sentido, surgem como subcategorias a “Prática docente de acordo às singularidades da EJA”, bem como “Ação docente em conformidade com o conhecimento dos alunos”, compreendendo que atuar na EJA consiste em desenvolver práticas que estejam em interação com os conhecimentos que estes alunos construíram historicamente, em relação com o contexto em que se encontram e em relação com os seus pares.

## **CAPÍTULO 3 – OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS: CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NA EJA**

Neste capítulo, apresentamos os professores dos anos iniciais da EJA que fizeram parte desta investigação e fragmentos de suas narrativas que nos auxiliaram a compreender elementos que constituem os saberes da experiência, os quais aprofundaremos adiante. Posteriormente, traremos para a análise os depoimentos destes sujeitos a respeito de suas concepções sobre ser professor de jovens e adultos.

### **3.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa**

#### **Professora Gal**

A professora Gal atua há trinta e dois anos no magistério e realiza a docência diretamente na EJA há vinte anos, aproximadamente. A sua formação profissional iniciou por meio da formação de nível médio em Magistério. Por volta de seis anos após a conclusão do curso, já atuando na docência, ela sentiu a necessidade de uma formação no curso Normal Superior. Posteriormente, iniciou uma pós-graduação em Psicopedagogia, percebendo a importância de uma formação continuada para amadurecimento profissional e apoio no exercício do ensino.

Sua trajetória profissional no ensino de jovens e adultos iniciou quando foi convocada a trabalhar nas escolas da zona rural, alfabetizando alunos na modalidade Terceiro Turno<sup>4</sup>. Segundo a professora, esta etapa de sua profissão foi importante, uma vez que foi neste momento que se identificou como professora da EJA e se reconheceu como profissional desta modalidade.

De acordo com o relato desta docente, o seu trabalho com o público jovem e adulto aproxima uma relação com a comunidade e possui a função de transformação social destes sujeitos; ela destaca que: “[...] meu trabalho contribui para a sociedade, pois quantas

---

<sup>4</sup> O programa Terceiro Turno foi criado em 1975 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vitória da Conquista (SMEC/VCA) para aqueles que não tinham acesso à educação no diurno. Em 1997, foi substituído pelo programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (REAJA).

peessoas a gente ensina a ler e escrever? [pausa]. Quantas pessoas que chegam aqui, às vezes, sem conhecer letras e chegam no final do ano lendo palavrinhas? ” (Professora Gal).

### **Professor Milton**

Este docente exerce a profissão de ensino há vinte e três anos e atua na EJA por oito anos, aproximadamente. A sua formação profissional ocorreu mediante inspirações dos movimentos sociais nos quais realizava militância política. Inicialmente ingressou no curso de Pedagogia, na cidade de Barreiras, Bahia e, ao concluir, fez a opção por uma outra graduação em Letras com a finalidade de ensinar aos alunos do Ensino Médio. Continuou a sua formação profissional ao cursar uma pós-graduação em Língua Portuguesa, por se identificar com o curso de Letras e, em seguida, outra pós-graduação em Gestão Escolar, ao considerar a necessidade de pesquisar sobre gestão democrática e suas contradições no espaço em que trabalhava.

A trajetória profissional de Milton na EJA iniciou em uma escola da rede particular para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, atuou na docência no Ensino Técnico de Contabilidade na cidade de Barreiras por um período de quatro anos. Sua experiência com o ensino de jovens e adultos ocorreu em Vitória da Conquista, Bahia, quando passou no concurso público e assumiu uma sala de alfabetização. De acordo com o seu relato, alguns desafios foram encontrados nos primeiros anos de ensino da EJA, sobretudo no que diz respeito ao processo de alfabetização daqueles sujeitos. Ele relata:

Na verdade, eu sempre achei que tinha um perfil de professor de Educação de Jovens e Adultos, só que na prática não foi tão tranquilo como eu pensava [pausa], porque [pausa] eu nunca tive um perfil assim de professor alfabetizador [pausa]. E, não tem como você trabalhar no Segmento 1 da EJA sem esse perfil, porque o que a gente trabalha no Segmento 1 é a alfabetização, independente de qual módulo você está. Seja no módulo 1, módulo 2, módulo 3 [pausa]. É **alfabetização** [com ênfase]. Só que eu tive que me virar. Então isso fez com que realmente eu me debruçasse mesmo e foi complicado [risos] (Professor Milton).

A fala deste docente demonstra que durante a sua trajetória foi necessário um amadurecimento de suas práticas para atender às necessidades de seus alunos em processo de alfabetização. Destacamos em seu relato que, para inserir como docente na turma de jovens e adultos, o mesmo viu a importância de um conhecimento construído por meio de suas práticas que correspondesse à realidade da sala de aula e às demandas no processo de ensino e

aprendizagem. O professor evidenciou a necessidade de uma transformação, no que compete ao ensino, com a finalidade de ultrapassar os desafios encontrados nas turmas da EJA. Em outro momento da entrevista, o entrevistado reconheceu, também, a importância de sua formação política nos movimentos sociais para o ensino na referida modalidade, ao considerá-la como fenômeno de transformação social e construção da criticidade no ato de ensinar.

### **Professora Nana**

A trajetória desta docente se constituiu mediante a formação de nível médio em Magistério, assim como uma formação continuada voltada ao ensino das Artes no Ensino Fundamental. Para atuar na EJA buscou participar de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), do município de Vitória da Conquista, voltados especificamente ao ensino de jovens e adultos. Atua na profissão docente há trinta e um anos, e há dezoito anos leciona especificamente na EJA.

A sua trajetória profissional iniciou quando passou a trabalhar na Associação de Moradores do bairro em que morava. De acordo com as falas da docente, este local era usado como espaço escolar e lá ministrava aulas, além de atividades administrativas como cuidar da merenda escolar e realizar a matrícula dos alunos. Seus primeiros anos no ensino da EJA foram desafiadores em virtude das especificidades voltadas ao público jovem e adulto, que diferencia do ensino voltado a crianças e adolescentes. Ela relata:

[...] dizer sobre meus primeiros anos na EJA [...] Sempre inicia meio *cabreiro* [inseguro] [risos], pois sempre fui acostumada a trabalhar com crianças. Mas eu gostei muito no início de trabalhar com adultos [pausa] E ainda gosto! No início foi muito bom, pois logo de início eu peguei uma turma muito boa, uma turma que valoriza o professor [pausa], uma turma que vem para estudar, que vem para aprender, que quer aprender [pausa]. E gostei demais e, desde o primeiro dia dando aula aos adultos, eu me **apaixonei** [com ênfase]! E não deixei mais o EJA [pausa]. Hoje eu digo a você que gosto mais de trabalhar com a EJA do que com as demais modalidades (Professora Nana).

O relato da entrevistada aponta uma situação de insegurança vivenciada inicialmente por estar acostumada a trabalhar com o público infantil e que foram superados na medida em que construiu uma afinidade com a profissão e com os alunos da modalidade da EJA. Especifica, ainda, a necessidade de um trabalho diferenciado com o público jovem e adulto, bem como o exercício de um ensino que dialogue com as especificidades destes sujeitos. A professora aponta a importância de uma formação específica para os professores

desta modalidade, colocando em evidência que o professor da EJA necessita possuir saberes voltados especificamente a esta modalidade.

### **Professora Elis**

Esta professora leciona há vinte e dois anos e atua na EJA por, aproximadamente, doze anos. Sua formação docente se deu por meio do curso técnico de Magistério na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Iniciou o curso Normal Superior, mas, posteriormente, fez a opção pelo curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mais tarde, após concluir a graduação em Pedagogia, a referida docente cursou a licenciatura em Matemática por se identificar com a área e, posteriormente, ingressou em um curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

Referente à formação específica para a EJA, a entrevistada relata que não possuiu uma formação aprofundada para o ensino na modalidade. De acordo com seu relato, o curso de Pedagogia possibilitou uma formação voltada mais ao campo teórico e afirma que aprendeu a dar aula na prática quando passou a ensinar na escola pública. Conforme a sua narrativa, os cursos de Pedagogia focam no ensino voltado ao público infantil, não contemplando as especificidades da formação de professores da EJA.

No que compete às práticas nos espaços da EJA, esta professora relata a sua trajetória profissional, apresentando as dificuldades nos primeiros anos de ensino e a sua identificação com a modalidade da EJA. Ao falar sobre sua trajetória profissional, a docente relembra seus primeiros anos como professora de jovens e adultos:

Quando entrei eu era “verde” [risos] e com o tempo eu fui meio que me “desabrochando” [pausa] Antes, quando eu chegava na sala, já entrava com medo do novo, do diferente, não sabia o que fazer a princípio e buscava muita ajuda de professores mais experientes [pausa] Muitas dúvidas surgiam: “Será que vou me adaptar?”, “Será que eles vão aprender?”, pois existe professor que sabe para si e não sabe transmitir estes conhecimentos. Com o tempo eu fui adquirindo experiência profissional na docência, aos tropeços fui modificando minhas práticas e hoje eu me vejo como uma professora experiente na área, mas ainda precisando aprender mais sobre como lecionar na EJA (Professora Elis).

Em seu relato, a professora apresenta o início de sua trajetória como docente da modalidade de jovens e adultos, os desafios nos primeiros anos e o amadurecimento profissional no que compete às suas práticas em sala de aula. De acordo com sua fala, no cotidiano da sala de aula pôde avaliar suas práticas, procurando modificá-las para atender às

necessidades da EJA. Durante a entrevista, Elis apontou a necessidade de espaços de formação continuada para atender as necessidades urgentes voltadas à formação de educadores da EJA, a exemplo das Atividades Complementares (AC), as quais não ocorreram este ano, assim como cursos de formação continuada voltados ao ensino específico da EJA.

Neste percurso de apresentação dos sujeitos que compõem a nossa investigação, ao solicitar a estes professores que narrassem a sua formação e trajetória profissional, foi permitido compreender as concepções que estes professores possuem a respeito da profissão docente na EJA, considerando relevante a sua análise para o nosso objeto de pesquisa, conforme abordaremos a seguir.

### **3.2 Concepções sobre o professor da Educação de Jovens e Adultos**

As reflexões a seguir iniciam a apresentação das análises realizadas mediante as falas dos professores, as quais constituíram os dados produzidos por meio das entrevistas. Apresentamos a concepção que os professores entrevistados possuem a respeito do que é ser um docente na EJA. Buscaremos, então, tecer a análise da fala dos professores partindo do que estes compreendem a respeito da profissão docente da EJA, dialogando com o referencial teórico adotado para esta pesquisa.

Através da análise temática desenvolvida por meio da apreensão e leitura dos dados produzidos durante a entrevista com os professores da EJA, extraímos duas categorias: a primeira se encontra relacionada à “Ação político/social do professor da EJA”, cujo desdobramento surge a subcategoria “Formação crítica do aluno”.

Quanto à segunda categoria, esta versa em torno das especificidades da EJA e da qual surgem como subcategorias a “Prática docente de acordo às singularidades da EJA” e a “Ação docente em conformidade com o conhecimento dos alunos”.

#### **3.2.1 Ação político/social do professor da EJA**

Ao apropriar das falas dos professores da EJA por meio da interpretação dos dados produzidos, encontramos a natureza crítica e política do ensino voltado aos jovens e adultos, proporcionando reflexões sobre as concepções que estes sujeitos constroem no cotidiano de suas práticas em sala de aula.

Tomemos como exemplo a narrativa do Professor Milton, o qual apresenta a concepção que possui a respeito da profissão docente na modalidade da EJA, ao abordar que “[...] o professor da EJA tem que atuar como um militante, de acordo com as vivências e na luta contra a opressão que estas pessoas vivem todo dia lá fora, na sociedade”. Diante do seu relato, encontramos elementos como a “formação crítica do aluno”, constantemente apontadas em seus discursos, a exemplo deste a seguir:

Eu acho que o professor de EJA não pode ser aquele professor que vê apenas conteúdo na sua frente [pausa] Tem que ser aquele professor que tem aquele perfil de militância, que deseja uma formação crítica de seus alunos, de trabalhar bem a militância na sala de aula, de ver as pessoas no contexto social, com todas as suas dificuldades e que você precisa trazer pra sala de aula como objeto de conhecimento [pausa] Muitas dessas questões sociais que a gente vivencia na comunidade, na relação deles, com a cultura, com o mundo, com a sobrevivência [pausa], com a situação de violência, de desemprego e de subemprego (Professor Milton).

Ao analisar este depoimento, percebemos que as palavras do entrevistado enfatizam uma formação que abrange os aspectos políticos da prática dos professores da EJA, numa perspectiva de formação crítica e reflexiva dos alunos, considerando que a prática destes professores deve se encontrar articuladas com uma ação militante com a finalidade de formar indivíduos capazes de refletir sobre o estado de exploração que se encontram. De acordo com Milton, a prática do docente em sala de aula, especificando as turmas de EJA, não deve ser reduzida à aplicação de conteúdos, mas considera a sua prática como ação formativa do indivíduo no âmbito social e o contexto no qual estes alunos estão inseridos (BRASIL, 2000). O depoimento do professor entrevistado possibilita pensar a respeito do ensino na EJA como ação política e social dos profissionais que atuam nesta área, compreendendo a importância de um “saber fazer” (TARDIF, 2010) em interação com os objetivos desta modalidade.

Nesse sentido, as contribuições de Soares (2008) apresentam a necessidade de uma formação específica para trabalhar com jovens e adultos. Essa necessidade também é pensada por outros autores como Ribeiro (1999), Paiva (2004), Arroyo (2006). Tais investigações dialogam com os relatos dos entrevistados no que diz respeito a uma formação específica para os docentes e a realização de práticas pedagógicas que atendam as especificidades destes sujeitos em processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de um saber ensinar que proporcione uma formação dos alunos da EJA pautada na criticidade, conforme foram evidenciadas pelos entrevistados.



### 3.2.1.1 Formação crítica do aluno

No que diz respeito à “Formação crítica do aluno”, a fala da professora Elis evidencia esta subcategoria quando esta compreende que “[...] ensinar a ler e escrever é importante, mas que eles se transformem e se tornem mais críticos na sociedade. Que não aprendam a ler só para votar, por exemplo, mas para saber em quem está votando”. Outra reflexão direcionada ao ensino voltado à criticidade dos alunos da EJA é provocada pelo professor Milton, ao afirmar que

O meu papel na EJA, além de ensinar a ler e a escrever, é ensinar a respeito do papel deste pessoal como cidadãos. Mas não apenas como cidadãos que vão às urnas e sim pessoas críticas, que saibam qual o seu papel na sociedade [pausa]. Temos aqui alunos que não se adequam à disciplina da escola, mas se você puxar assunto qualquer sobre política ou religião, ou violência, você tira deles opiniões bem pontuadas sobre o que eles pensam, apontam as causas e trazem isso para a minha sala de aula [pausa]. Então, é papel meu como militante [pausa], como educador [pausa], trazer essa formação crítica em meu planejamento e na metodologia.

Podemos analisar que as falas dos dois sujeitos aqui destacados enfatizam a necessidade de uma atuação do docente da EJA, tendo em vista a criticidade dos seus alunos, visando aos aspectos sociais, políticos, humanos e culturais, os quais são vivenciados pelos sujeitos no contexto em que se encontram e que são socializados em sala de aula, como é apontado por Milton em sua reflexão, e conforme é relatado pelo mesmo, posteriormente, ao dizer que “[...] eu acredito que ser professor no dia a dia dos adultos não é só alfabetizar, mas também buscar transformar a vida dessas pessoas”. A respeito desta afirmação, podemos entender que, tanto para o professor Milton quanto para professora Elis, o ensino voltado à EJA recupera a reflexão freiriana a respeito do ato de ensinar como um exercício que perpassa pela leitura de mundo à leitura da palavra (FREIRE, 2000). Tais abordagens dos professores apresentam a importância de uma prática docente visando à criticidade dos sujeitos da EJA num exercício de reflexão e ação no contexto em que se encontram. Tais relatos apresentam, ainda, o professor como responsável pela formação crítica de seus alunos, valorizando o conhecimento prévio e as experiências de vida destes sujeitos, os quais não podem ser ignorados (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, em alguns momentos surgem das falas dos entrevistados a importância da ação docente da EJA como prática em interação com a comunidade na qual a escola se encontra, atribuindo sentido aos acontecimentos que ocorrem fora da escola e

proporcionando uma prática reflexiva em relação com as trajetórias de vida dos alunos em seus lugares de origem, na medida em que estes levam suas vivências para os espaços das salas de aula, como é enfatizado pela docente Nana, ao considerar que

[...] ensinar para as turmas de EJA é atuar a partir da realidade deles. Então, não é apenas ensinar conteúdos, *é entrar na comunidade, é buscar uma transformação social mesmo* [pausa]. De qualquer forma a gente entra na vida deles, e eles são um livro aberto [pausa]. Eles confiam muito na gente.

Desse modo, os relatos destes professores trazem reflexões sobre a docência no contexto da EJA, tendo em vista que as práticas não se encontram dissociadas das trajetórias de vida e dos desafios específicos que estes indivíduos enfrentam dia após dia, mas sim revistas como “[...] ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida” (FÁVERO, 2009, p. 91). Nestes aspectos, a prática docente na modalidade da EJA se encontra relacionada às particularidades que cercam o espaço escolar, suas culturas, suas relações interpessoais, bem como os desafios presentes no cotidiano da instituição, tais como a violência, a marginalização, o tráfico de drogas, entre outras situações que interferem nas práticas destes professores.

Por meio do relato dos entrevistados, compreendemos que estes acreditam que o professor da EJA, além de ensinar os conteúdos voltados para a formação intelectual, é um profissional crítico-reflexivo. Não mais concebido como mero transmissor de conhecimentos distantes da realidade, mas como um sujeito capaz de refletir a sua própria docência e de realizar uma prática aproximada das vivências dos sujeitos, criativo, e que possibilite uma ação reflexiva e política de sua prática pedagógica (SOARES, 2002). Nesse sentido, as concepções que possuem a respeito do professor da EJA estão relacionadas com o profissional que realiza em seu cotidiano um ensino de acordo com as particularidades da modalidade da EJA, possibilitando frente aos desafios uma prática que esteja relacionada às experiências de vida e aos conhecimentos construídos historicamente por estes sujeitos no contexto social em que vivem.

Entender o ensino da EJA como prática docente inserida na comunidade escolar estabelece um diálogo entre o pensamento dos professores desta modalidade e as reflexões que permeiam as pesquisas voltadas a esta temática (SOARES, 2008). Por meio das conversas com os professores, a categoria “Ação político/social do professor da EJA” se estabelece como uma característica que abre espaço para as concepções que os professores possuem em

relação à sua profissão na referida modalidade. Tal ponderação nos possibilitou, ainda, analisar as reflexões destes professores referentes à necessidade de desenvolver saberes da experiência voltados à formação crítica dos sujeitos da EJA, proporcionando a estes o espaço para a socialização de conhecimentos e para as múltiplas (re)leituras sobre o mundo em que se encontram.

Neste sentido, por meio do depoimento dos professores, nossas análises são direcionadas a aprofundar sobre as concepções que estes professores possuem a respeito do docente de jovens e adultos, considerando este como um profissional que desenvolve um ensino vinculado às especificidades da EJA. Tais especificidades demandam práticas docentes que se aproximam do cotidiano de seus alunos, apresentando os conteúdos a serem ensinados numa inter-relação com as particularidades dos discentes, possibilitando a construção de saberes no exercício das práticas específicas de ensino para a modalidade da EJA.

### **3.2.2 Especificidades da EJA**

Aprofundando nossa análise a respeito da concepção que os professores possuem a respeito do docente que atua na EJA, a fala dos entrevistados nos direciona a uma segunda categoria, sendo esta voltada às especificidades da EJA, o que possibilita que exploremos a ação docente de acordo às particularidades presentes nesta modalidade educativa e demandemos a construção de saberes específicos para atender às necessidades do público jovem e adulto, compreendendo que esta usufrui de uma especificidade própria e, assim, necessita de um ensino que atenda aos seus objetivos particulares (BRASIL, 2000).

Inseridos nas particularidades do contexto da Educação de Jovens e Adultos, os professores deparam com a necessidade de observar esses sujeitos de uma maneira diferenciada, compreendendo que o modo de exercer a docência nessa modalidade não deve ser a mesma realizada para alunos que seguem um percurso enquanto crianças e adolescentes. Entendemos que os jovens, adultos e idosos, ao retornar para as salas de aula, trazem consigo um conjunto de conhecimentos construídos e marcados pelas vivências em sociedade, pela cultura, pelas relações de trabalho.

Estes conhecimentos de vida dos alunos e alunas da EJA são também frutos de trajetórias permeadas de dificuldades vividas, como exploração social, discriminação racial e de gênero, violência, marginalização, bem como, buscas de mudança social, emancipação e um modo particular de ver o mundo, particular de homens e mulheres, dotados múltiplas

identidades, e que possuem maior experiência de vida e que possibilita aos professores que atuam nesta modalidade educativa a desenvolver um ensino que dialogue os conteúdos a serem ensinados com este conjunto de saberes que estes sujeitos carregam consigo para sala de aula.

De certo modo, os relatos dos professores afirmam que as práticas docentes da EJA não devem ser as mesmas desenvolvidas durante o ensino de crianças e adolescentes. Tais ações relacionadas às complexidades dos educandos desta modalidade provocam a construção de saberes para a prática docente articulados com os conhecimentos dos jovens e adultos na sala de aula, os quais se encontram em vivências relacionadas ao mundo do trabalho, das relações familiares, com suas histórias, dentre outras relações intersubjetivas que estes constroem consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, pensar a respeito do que é ser professor da EJA remete a compreender este sujeito como profissional capaz de mobilizar saberes voltados a um ensino que interaja com diversos conhecimentos que estes alunos levam para a sala de aula, bem como, promover uma prática docente que impeça a infantilização desses sujeitos através de um planejamento e ensino que integre no cotidiano da sala de aula o mundo do trabalho vivenciado pelos alunos, suas histórias de vida e culturas, seus objetivos relacionados à aprendizagem, tendo em vista a emancipação social e melhoria de vida, assim como, a dimensão crítica, visando a maneira como estes educandos observam o mundo e atuam nele.

Desse modo, os relatos dos professores entrevistados permitem aprofundar tais reflexões provocadas por esta categoria, e dela duas subcategorias se apresentam: a primeira “Prática docente de acordo com as necessidades de aprendizagem”, cujas unidades de registro enfatizam o professor como profissional que atenda às particularidades da EJA e, posteriormente, “ação docente de acordo com o conhecimento dos alunos”, partindo do registro de que os professores reelaboram suas práticas de acordo com o conhecimento prévio que os alunos da EJA possuem e reverberam no espaço escolar.

### **3.2.2.1 Prática docente de acordo às singularidades da EJA**

Os depoimentos dos professores apontam para uma subcategoria que diz respeito à concepção de que, para ser professor da EJA, é necessário que suas práticas estejam em diálogo com as especificidades desta modalidade, ao considerar que seus alunos são sujeitos dotados de múltiplas aprendizagens decorrentes de suas trajetórias de vida (SOARES, 2008).

De fato, para esses professores, o ensino no cotidiano da EJA não está condicionado exclusivamente à reprodução dos conteúdos disciplinares e a relação na sala de aula não se encontra dissociada da realidade na qual estes alunos se encontram. A EJA compreende um ensino e uma produção de saberes diante de um “saber-fazer”, associados às especificidades do público jovem e adulto, dos objetivos que estes possuem a respeito da aprendizagem, das suas condições socioculturais, das histórias de vida socializadas no espaço de sala de aula e do tempo em que estes demandam para aprender os conhecimentos curriculares.

Nesse sentido, as ações dos professores de acordo com as especificidades do ensino de jovens e adultos, aparecem nos relatos e possibilitam analisar o que os professores pensam a respeito:

[...] precisamos ser professores específicos que trabalham com a realidade deles, com o passado deles, com suas experiências, diferente de como trabalhamos com as crianças. O curso de Pedagogia oferece isso, mas de uma forma muito rasa, muito apaixonada, pois lá na sala de aula necessita de um jogo de cintura para ensinar alguns conteúdos que não foram aprofundados durante a licenciatura (Professora Elis).

O professor da EJA é um professor diferenciado, pois precisa estar atento a este conjunto de especificidades que surgem da realidade destes educandos, e se o professor não tiver práticas de acordo às necessidades deles cria um “choque” a ponto da direção escolar trocar de professor, pois os alunos não aprendem e reclamam (Professora Nana).

Ao analisar a narrativa da entrevistada Elis, percebemos que esta concebe uma identidade do professor da EJA como profissional que exerce práticas articuladas com as especificidades que seus alunos apresentam e exigem no cotidiano da sala de aula. Conforme seu relato, analisamos que, para esta docente, as práticas de ensino no contexto da EJA precisam estar relacionadas com as realidades e histórias de vida dos jovens e adultos, as quais possuem características diferentes dos métodos utilizados para o ensino de crianças e adolescentes. Em se tratando da professora Gal, o seu ponto de vista em relação à concepção do professor da EJA remete também às especificidades da docência para atender ao público jovem e adulto. Para esta professora, ser docente da EJA corresponde à condição de realizar um “saber-fazer” articulado com as particularidades da modalidade, assim como as necessidades apresentadas pelos alunos no que tange ao processo de aprendizagem. O que ela constrói sobre o ser educador de jovens e adultos perpassa pela dimensão formativa de um profissional atento às particularidades, sobretudo no que diz respeito às realidades dos alunos

e que são abordadas no cotidiano da sala de aula. Neste aspecto, o depoimento da professora Nana reforça a relevância de um ensino que contemple as singularidades presentes no contexto da EJA, tomando como base uma prática que esteja voltada à reflexão da realidade dos educandos e em prol de seus objetivos no que compete à aprendizagem. O trecho do depoimento da docente Gal contribui, também, com a nossa análise ao pontuar que “[...] ser professor da EJA é trabalhar de forma diferenciada, uma vez que não são crianças e sim trabalhadores. Precisam de uma prática própria, senão eles reclamam”.

As três docentes aqui destacadas dialogam entre si quanto à maneira como o professor necessita desenvolver o ensino voltado ao público jovem e adulto, assim como as posturas como profissional desta modalidade, com a finalidade de suprir as necessidades peculiares presentes no cotidiano da sala de aula (ARROYO, 2006). Ao analisar as narrativas, reportamos aos estudos de Soares (2011), ao considerar que a docência na EJA transita pela organização e ensino que acolha a realidade deste público, bem como um fazer que vá ao encontro das necessidades e exigências destes sujeitos (SOARES, 2011). Desse modo, tais elementos possibilitam a estes professores uma reflexão a respeito do modo como ensinam, bem como a organização e a prática em sala de aula, culminando na produção de saberes da experiência no contexto da EJA.

No que compete ainda às análises dos relatos direcionados à prática docente em conformidade com as especificidades da EJA, destacamos ainda na fala da professora Elis sobre as importâncias da diferenciação do ensino ao público jovem e adulto em detrimento do público infantil, enfatizando as precauções voltadas à não infantilização dos alunos da EJA. Nesse sentido, apropriamo-nos das pesquisas de Gomes (2007), ao afirmar que “[...] é importante alertarmos para o fato de que o aluno jovem e adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e por isso não deve ser tratado como tal” (GOMES, 2007, p. 3). Deste modo, analisamos que o professor da EJA não permite que suas práticas infantilizem o aluno da EJA, na medida em que promove no seu cotidiano um ensino pautado nas especificidades desta modalidade, conforme aponta a professora Gal ao dizer que “[...] ser professor da EJA é ser um professor específico [pausa]. Específico que trabalha de acordo com as necessidades da EJA, que ensina diferente da forma como ensina para as crianças”. De acordo com os relatos da docente, assumir uma prática docente específica para o público jovem e adulto impede que estes sujeitos que reingressaram à sala de aula ou iniciaram seus estudos sejam vistos sob um aspecto infantilizado ou impossibilitados de contribuir significativamente com o conhecimento mediante suas trajetórias de vida.

De certo modo, os relatos dos professores apontam que estes reconhecem a EJA como uma modalidade que abrange a formação intelectual e humana de seus alunos de acordo com suas especificidades, conforme são também abordadas nas pesquisas de Soares (2008; 2011) e Fávero (2009), por exemplo. Reconhecem ainda a importância de uma prática docente que contemple as necessidades intrínsecas de seus alunos, bem como a articulação entre as ações docentes com as particularidades que estes sujeitos vivenciam em seus cotidianos.

Deste modo, as falas dos sujeitos entrevistados dialogam com as reflexões de Soares (2008) ao considerar que a atuação dos professores da EJA necessita se aproximar do contexto social no qual os alunos estão inseridos, assim como “[...] o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA” (SOARES, 2008, p. 57). Destarte, as reflexões pontuadas no Parecer CNE/CEB 11/2000 se aproximam dos relatos dos partícipes ao afirmar que a EJA “[...] possui uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2), e “[...] por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

### 3.2.2.2 Ação docente em conformidade com o conhecimento dos alunos

Observamos nos discursos dos entrevistados uma valorização do que os alunos trazem do conhecimento construído historicamente e que é relevante para o professor no que diz respeito à sua prática em sala de aula. Ao provocá-los a respeito do que compreendem sobre qual a concepção que possuem da docência na EJA, os professores apresentam reflexões sobre saberes docentes em diálogo com os conhecimentos adquiridos pelos alunos:

O professor é alguém que ensina? É [pausa], mas também é alguém que aprende e muito na sala de aula da EJA [pausa]. Digo a você que me tornei professora mesmo quando entrei de cabeça na EJA, porque eu saio daqui muitas vezes enriquecida com o conhecimento que eles possuem e levam para a sala de aula [...]. Planejo de acordo com o que eles já possuem de conhecimento (Professora Elis).

É um público que dialoga muito com você. Eu digo que há momentos em que passo quinze minutos de conversa com eles [alunos] e aprendo e ensino muito mais do que três horas aplicando um conteúdo, pois conhecimento criado dentro da própria vida ninguém consegue ensinar a não ser a própria pessoa que vivencia [...] A interação não é só conteúdo, de fora para dentro, mas é dialógico, de dentro para fora a partir

do conhecimento que eles possuem. Daí aproprio daquilo que eles trazem para a sala, trago para a disciplina e trabalhamos (Professor Milton).

Ao analisar o depoimento da Professora Elis, percebemos que esta docente valoriza a prática em sala de aula em conformidade com os conhecimentos que os alunos possuem e socializam diariamente com seus pares e com o próprio professor. Este exercício de interação de saberes voltados à socialização dos conteúdos curriculares com experiências de vida mobiliza uma ação voltada à transformação da prática dos professores, da reflexão de seu modo de ensinar, o que possibilita que estes desenvolvam saberes da experiência de acordo ao contexto em que este público está inserido. De acordo com a docente, o conhecimento que estes alunos já possuem, frutos de suas trajetórias de vida, são elementos importantes no que compete ao planejamento de seu fazer pedagógico cotidiano.

Tomando como base o relato do professor Milton, é evidente que a dialogicidade é um exercício relevante para apropriar os conhecimentos previamente construídos pelos alunos e utilizá-los na organização e ensino dos conteúdos curriculares. Para este professor, os conhecimentos historicamente adquiridos pelos alunos permitem que este docente desenvolva “artes de fazer” (CERTEAU, 2009) necessárias para a formação dos alunos da EJA, tendo em vista o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos no contexto em que se encontram. Por essa razão, e de acordo com a fala do professor, os saberes produzidos no decorrer da prática cotidiana ocorrem, também, no processo da relação entre professor/aluno (CHARLOT, 2000) e seus respectivos saberes. Tais relações possibilitam ao docente modificar suas maneiras de ensinar, com a finalidade de atingir os objetivos voltados à formação dos seus alunos, tal como relata outra professora ao afirmar que: “Tudo o que eles trazem para a sala de aula aprimora minha prática. Não basta apenas conhecer sobre Matemática, Português, Ciências. É preciso relacionar com eles e ensinar de acordo com o perfil da turma” (Professora Gal). Tais reflexões dialogam com as pesquisas de Brito (2012), ao afirmarem que “[...] a aprendizagem se torna mais significativa à proporção que o conteúdo apresentado se incorpora ao conhecimento prévio de um aluno adquirindo significado para ele” (BRITO, 2012, p. 1).

As reflexões dos docentes Milton, Elis e Gal sobre a prática dos professores, em conformidade com os conhecimentos prévios dos alunos da EJA, dialogam com as investigações de Tardif (2010), quando este afirma que os profissionais da educação lidam com seres humanos, com indivíduos dotados de saberes, de especificidades, de histórias de vida. Neste sentido, os saberes da experiência docente não se constroem dissociados dos



conhecimentos que os alunos possuem como resultados de suas trajetórias de vida e de sua inserção na comunidade. Pensar esta inter-relação partindo dos estudos de Tardif é relevante, tendo em vista que este apresenta o professor como profissional cujo “objeto” de trabalho não são seres inanimados e sim pessoas que possuem um percurso de vida, considerando que “[...] ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2010, p. 167).

De acordo com o recorte feito dos relatos dos professores, o profissional da EJA é aquele que ensina de acordo com o que os alunos possuem como conhecimento construído historicamente. Ensinar, nesta perspectiva, possibilita o movimento de ação e reflexão e a constituição de um saber da experiência no cotidiano da sala de aula, conforme Bannel (2001, p. 122), ao afirmar que “[...] cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classe sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos, etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”. Sendo assim, as especificidades existentes nas turmas de jovens e adultos possibilitam um enriquecimento pedagógico no que diz respeito às práticas dos professores desta modalidade.

Dessa forma, propor aos professores que relatassem as suas concepções a respeito da profissão do educador da EJA possibilitou observar a dimensão da especificidade da EJA e dos modos como estes docentes ensinam em interação com o conhecimento de seus alunos. Tais abordagens possuem significado quanto às narrativas dos sujeitos da pesquisa, que apresentam aspectos relevantes para a produção de saberes da experiência no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Estas reflexões permitem pensar a dimensão do docente da EJA e as suas particularidades, exercício essencial para compreender, também, o conjunto de conhecimentos específicos mobilizados no exercício da docência, os quais trataremos nos capítulos a seguir.

### **PARTE III - AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EJA: ORGANIZAÇÃO E ELEMENTOS DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

Nos dois capítulos a seguir, apresentamos as nossas análises das narrativas dos professores, tendo como foco o nosso objeto de estudo, que consiste na constituição dos saberes da experiência dos docentes atuantes nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA. Diante disso, nossas reflexões partem dos depoimentos dos professores, evidenciando como os professores organizam suas práticas no cotidiano da sala de aula, bem como, os elementos evidentes em suas falas, que constituem os saberes da experiência no contexto das turmas de EJA. Para isso, seguimos o percurso construindo os capítulos orientados pela Análise de Conteúdo, a qual nos permite organizar os relatos dos professores para a nossa reflexão e análise.

O capítulo 4, intitulado de “Mobilização dos saberes mediante a prática dos docentes da EJA”, permite compreender como estes sujeitos evidenciam a mobilização do conjunto de saberes no contexto da sala de aula e no cotidiano de suas práticas na modalidade da EJA. Os depoimentos dos professores, de certo modo, revelam que os docentes produzem saberes docentes no cotidiano das suas práticas, na medida em que mobilizam saberes adquiridos no percurso de sua formação. Para tanto, o capítulo se subdivide em categorias, tais como “Mobilização dos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos” na qual os sujeitos da pesquisa evidenciam relação estabelecida entre os saberes adquiridos nos espaços de formação e o modo como desenvolvem suas práticas pautadas no contexto e nas particularidades da EJA. Outra categoria que surge para o aprofundamento deste capítulo consiste na “Organização didático-pedagógica da prática dos docentes da EJA”, na qual analisamos como os docentes da EJA promovem a organização didático-pedagógica no percurso do ensino, de acordo às particularidades do público jovem e adulto.

O capítulo 5, “Elementos que caracterizam a produção os saberes da experiência da EJA”, apresenta características apontadas pelos relatos dos professores que evidenciam a produção dos saberes da experiência no contexto do ensino de jovens e adultos. A análise dos depoimentos dos entrevistados permitiu que organizássemos o referido capítulo em categorias, quais sejam: “Saberes da experiência docente construídos na realidade/contexto da EJA”, na qual consideramos que estes professores possuem consciência a respeito da necessidade de desenvolver um “saber-fazer” (TARDIF, 2010) que esteja relacionado ao

contexto sociocultural no qual o público da EJA se encontra. Posteriormente, as falas dos professores evidenciaram que os docentes da EJA constroem suas práticas mediante a interação com seus educandos, permitindo o surgimento da categoria “Os saberes da experiência dos professores construídos mediante a relação entre professor-aluno”, considerando que a interação que estabelecem com os alunos da EJA e como esta relação possui sentido salutar no exercício de suas práticas e na construção de saberes da experiência no cotidiana da sala de aula.

Por fim, a terceira categoria presente neste capítulo evidencia “Os saberes da experiência produzidos temporalmente”, considerando que as práticas destes professores são marcadas pela temporalidade, articuladas às suas trajetórias de vida, pelas relações com seus familiares, pelas heranças adquiridas no espaço escolar enquanto alunos e pelas interações com seus professores desde os primeiros anos em sala de aula.

## **CAPÍTULO 4 – MOBILIZAÇÃO DOS SABERES MEDIANTE A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA**

Neste capítulo, aprofundamos as discussões a respeito dos saberes da experiência produzidos pelos professores da EJA no exercício de suas práticas. Por meio da análise dos relatos dos docentes, entendemos que estes utilizam-se de um conjunto de saberes, com a finalidade de exercer suas práticas no cotidiano da sala de aula, tornando acessíveis aos seus alunos os conteúdos considerados relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, mobilizam um conjunto de saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, bem como, aqueles apropriados nos espaços de formação (desde as escolas normais, espaços acadêmicos, cursos de formação continuada) com o objetivo de qualificar a sua prática.

Tomando como base os relatos dos professores entrevistados, analisamos como estes sujeitos evidenciam a mobilização deste conjunto de saberes no contexto da sala de aula e de que maneira estes docentes se organizam de forma a obterem êxito em suas práticas, bem como, para atender às especificidades do público jovem e adulto.

### **4.1 Mobilização dos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos**

No percurso da investigação, durante a entrevista com os professores, fica evidente por meio de suas falas a relação que estes sujeitos estabelecem entre os saberes adquiridos nos espaços de formação e o modo como desenvolvem suas práticas de ensino, pautadas no contexto e nas particularidades da EJA. Tomemos como exemplo a fala de um dos entrevistados:

[...] a gente trabalha não só transmitindo a matéria, mas buscando contextualizar o conhecimento conquistado na formação de professores do curso de Pedagogia com os conteúdos, com os problemas vivenciados por eles no dia a dia e com a realidade sociocultural que eles trazem consigo para a sala de aula (Professor Milton).

Para este professor, a articulação entre os saberes apropriados nos espaços de formação e as realidades vivenciadas por seus alunos são fatores essenciais para sua prática docente. Este exercício de mobilização de saberes permite a este entrevistado o exercício da ação e reflexão, levando a desenvolver um conjunto de saberes diante de suas práticas, relacionadas com as particularidades que os alunos da modalidade possuem. A fala do

Professor Milton conduz, ainda, à reflexão de que apenas conhecer e dominar conteúdos (GAUTHIER *et al.*, 2013) voltados ao ensino da EJA não são suficientes para atingir os objetos voltados à modalidade, considerando que suas práticas possibilitam a mobilização de conhecimentos adquiridos nos espaços de formação mediante o exercício de reflexão de suas práticas:

[...] preciso em minhas práticas em sala de aula estar sempre repensando, sempre refletindo aquilo que aprendi na universidade, nas capacitações [pausa]. Refletindo se o que ensino é compreensível aos alunos e modificando a minha postura enquanto professor (Professor Milton).

De certo modo, os relatos apontam o reconhecimento dos saberes adquiridos nos espaços de formação como elementares para o exercício da docência. Dialogando com Gauthier *et al.* (2013), as falas dos sujeitos entrevistados apontam para a mobilização de um conjunto de saberes, ou como os autores defendem em suas pesquisas direcionadas à profissão docente, um “reservatório de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29) que fundamentam a prática destes professores e, assim, possibilitam a construção de saberes da experiência.

Os estudos desenvolvidos por Gauthier *et al.* (2013) defendem que os docentes mobilizam e utilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios para a docência, e que a sua apropriação é salutar para que estes professores atuem e produzam saberes decorrentes de sua prática em sala de aula. De acordo com estes autores, o conhecimento deste reservatório de saberes auxiliará a desmistificar ideias pré-concebidas a respeito da prática docente, tais como as que defendem que para ensinar basta conhecer os conteúdos a serem ensinados ou basta ter talento, por exemplo (GAUTHIER *et al.*, 2013). Por fim, os autores defendem que “[...] 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 *et al.*, 2013, p. 28).

De acordo com os estudos de Shulman (1986; 1987), para desenvolver suas práticas, estes professores mobilizam um conjunto de saberes voltados para a ação docente de origem diversa, perpassando pelos saberes a respeito dos seus alunos, dos conteúdos considerados relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, pelo contexto no qual o espaço escolar se encontra. A mobilização deste conjunto de saberes permite a produção de um conhecimento pedagógico de conteúdo, possibilitando a compreensão dos conteúdos a serem transmitidos no exercício do ensino, o qual se constrói, segundo Shulman (1987, p. 10),

[...] a partir de sua capacidade de compreender as matérias para si mesmos, tornando-se capazes de elucidá-las de maneiras diferentes, reorganizá-las e dividi-las, “vesti-las” de atividades e emoções, de metáforas e exercícios, com exemplos e demonstrações, de modo que possam ser apreendidos pelos alunos.

Sendo assim, conforme as investigações de Pimenta (2014), os saberes docentes necessários para o ensino são constantemente reelaborados e reconstruídos pelos próprios professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2014, p. 29). Neste confronto, há uma coletiva socialização de informações a respeito dos saberes construídos pelas práticas entre seus pares, o que permite que estes profissionais não apenas retraduzam seus saberes como, também, racionalizem os saberes experienciais na medida em que estes são socializados e resultem de reflexões a respeito do que planejam e do que praticam no exercício de ensino, conforme relata um dos entrevistados ao afirmar que “[...] estamos sempre conversando a respeito de como ensinar um conteúdo em determinada sala [...]. Isso é muito importante para minha formação, pois o que a gente aprende com o outro professor é muito rico para nossa profissão” (Professora Gal).

A respeito da reflexão sobre os saberes mobilizados e sobre os saberes produzidos em sala de aula, Shulman considera que

É o que o professor faz quando revê o ensino e aprendizagem que ocorreu e reconstrói. Reformula e/ou recorda os eventos, as emoções e realizações [...]. Aqui chegamos a um novo começo, a expectativa de que, através de ações de ensino que são refletidas e reflexíveis, o professor alcance nova compreensão, tanto dos propósitos e das matérias a serem ensinadas, como também, dos alunos e dos processos pedagógicos em si (SHULMAN, 1987, p. 14-15).

Sendo assim, as ponderações do referido autor a respeito das reflexões e novas formas de executar suas práticas diante das especificidades dialogam com o relato de um dos entrevistados quando este argumenta que

Para pensar na minha maneira de ensinar, preciso usar dos conhecimentos que adquiri sempre a partir do tripé reflexão/ação/reflexão. Sempre refletindo sobre o que foi transmitido na minha formação, buscando usá-los em minhas práticas com os meninos da EJA e, posteriormente, refletindo sobre os efeitos causados na sala, em diálogo com os conhecimentos que eles possuem (Professor Milton).

Desse modo, os saberes que os professores adquiriram no percurso de sua formação profissional são constantemente manipulados, reformulados, retraduzidos e

reconstruídos cotidianamente pelos professores no decorrer de suas práticas. No que especifica à EJA, relacionamos os relatos dos professores com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as quais ressaltam a importância de mobilizar conhecimentos próprios ao ensino da EJA, contextualizados com as particularidades e conhecimentos prévios de seus alunos, desenvolvendo práticas educativas que correlacionem teoria e prática, bem como a “[...] utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 1).

Assim, dialogando com os relatos dos entrevistados, ao ouvir a Professora Elis, percebemos que sua visão a respeito da organização dos saberes apreendidos no decorrer de sua formação se encontra relacionada na dimensão trabalhadora do aluno da EJA. O relato a seguir apresenta a articulação que a entrevistada desenvolve entre os conhecimentos apropriados e o contexto da sala de aula:

As formações específicas para trabalhar na EJA sempre batem no ponto de que os alunos desta modalidade não são os mesmo do ensino regular. Eu sei que temos que dar aula de maneira diferenciada de como ensinamos às crianças. Daí eu organizo aquilo que aprendemos com as formações continuadas sobre o ensino de jovens e adultos e busco sempre planejar as minhas práticas, também, a partir da experiência que eles têm com o ambiente de trabalho. Tenho alunas empregadas domésticas, alunos feirantes, alunos mecânicos, donas de casa [pausa]. Então faço sempre o exercício de trazer para a sala de aula os conteúdos que precisamos trabalhar, mas sempre articulados com as realidades deles. Com suas histórias de vida (Professora Elis).

O depoimento citado aponta a mobilização de saberes de sua trajetória pessoal, da formação profissional e dos saberes disciplinares (TARDIF, 2010), articulados com o contexto da sala de aula e com as particularidades que os sujeitos da EJA possuem. Nos aspectos abordados anteriormente, tanto pelo Professor Milton e pela Professora Elis, observamos não apenas a mobilização de saberes voltados à formação de professores e os disciplinares, como também a constituição de um repertório de conhecimentos mediante a construção de relações estabelecidas com as especificidades dos alunos da EJA e com os conhecimentos que possuem em decorrência de suas histórias de vida, sob o aspecto de um ensino pautado na reflexão de suas práticas docentes.

Estas aproximações analíticas remetem ao pensamento de Charlot (2000) ao afirmar que a construção destes saberes ocorre não apenas pela mobilização de saberes variáveis da formação, mas também por meio da relação que estes sujeitos estabelecem com o mundo em que os cerca. Tal afirmação dialoga com o depoimento de Elis quando esta

considera a sala de aula como lugar de produção de conhecimentos, mediante a interação com os alunos, com suas singularidades e vivências do cotidiano, as quais são socializadas no contexto da sala de aula.

Por meio da análise feita dos relatos dos entrevistados e das aproximações teóricas com os pesquisadores sobre a temática, compreendemos que os saberes docentes demandam a mobilização de um vasto conjunto de saberes adquiridos socialmente e através dos espaços de formação profissional, que não são dissociados do contexto e especificidade do público jovem e adulto. Considera-se, assim, que os saberes docentes são conhecimentos construídos pelos professores no exercício de sua prática cotidiana, resultantes da apropriação dos saberes de sua trajetória de vida e formação profissional, mobilizados e retraduzidos mediante exercício da ação/reflexão no espaço da sala de aula.

#### **4.2 Organização didático-pedagógica da prática dos docentes da EJA**

Os relatos dos sujeitos que participaram da investigação apresentam uma valorização no que compete à organização didático-pedagógica, com a finalidade de desenvolver práticas de ensino que contemplem os objetivos voltados à EJA. Tal organização perpassa pelo planejamento das aulas, bem como pela utilização dos recursos didático-pedagógicos, a articulação entre o conteúdo e as especificidades da EJA e a relação entre o ensino dos conteúdos pré-estabelecidos com os conhecimentos prévios dos atores da modalidade, configurando assim “artes de fazer” (CERTEAU, 2009) que fundamentem a produção dos saberes da experiência dos professores em sala de aula.

Partindo dos relatos dos professores, referente à organização do ensino por meio do planejamento, Gauthier *et al.* (2013) utiliza o termo “gestão da matéria” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 196) para apresentar a organização do planejamento, do ensino dos conteúdos e da avaliação de aprendizagem, com a finalidade de desenvolver qualitativamente uma prática de ensino dos conteúdos em sala de aula. De acordo com os autores, os professores mais eficientes dedicam uma maior atenção ao planejamento das práticas de ensino, visando atender às necessidades dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Para Gauthier *et al.* (2013, p. 202), estes professores considerados eficientes “[...] conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos do conhecimento”. Consideram também que os professores que possuem



domínio de suas práticas procuram em seus planejamentos desenvolver atividades em diferenciados níveis de desafios e dificuldades de acordo às condições de seus alunos. Ainda afirmam que o planejamento desenvolvido pelos professores é essencial tanto para gestão dos conteúdos a serem ensinados, quanto para a gestão da sala de aula, ou “gestão da classe” (GAUTHIER *et al.*, 2013), que compete às medidas disciplinares, ao planejamento das regras negociadas com seus alunos. Nesse sentido, para os autores, a manutenção da organização da sala de aula colabora qualitativamente com as práticas docentes e com os objetivos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos ao afirmarem que “[...] a gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 240).

Quanto aos participantes da pesquisa, mesmo diante das demandas cotidianas que impedem um investimento maior sobre o planejamento de suas aulas, quando provocados a falarem sobre a organização de suas práticas de ensino, estes enfatizam a relevância do planejamento de suas aulas de acordo com os objetivos da EJA:

Os alunos da EJA precisam de um atendimento diferenciado, e por isso o planejamento é importante [sorri]. Para trabalhar com alunos trabalhadores eu tenho que fazer um planejamento das minhas aulas e que estejam dialogando com o dia a dia deles. São alunos já adultos, trabalhadores, idosos [pausa]. Então eu tenho que mergulhar no que é próprio do aluno da EJA, pois não posso vir apenas planejar uma aula para aplicar um conteúdo distante da realidade destes alunos. Tenho que planejar, mesmo com o tempo curto, aulas que atendam os desejos deles (Professora Elis).

A professora Gal acredita que o planejamento é um recurso para refletir sobre suas práticas e a construir novas maneiras de desenvolver o ensino na EJA. Ela relata:

Embora temos que correr contra o tempo para dar conta de um conjunto de coisas dentro da sala de aula, eu acredito que o planejamento me ajuda a organizar a minha prática pedagógica, a rever os objetivos voltados à aprendizagem e a avaliar a minha prática enquanto educadora [...]. Temos que estar sempre reinventando, sempre reconstruindo novas práticas [pausa]. A gente precisa estar o tempo todo revendo nosso planejamento e reavaliando a nossa postura em sala de aula.

Deste modo, entendemos que as falas dos professores compreendem a importância do planejamento de suas práticas no âmbito da organização didático-pedagógica de suas ações em sala de aula, permitindo a reflexão e justificativa de suas práticas e, assim, a produção dos saberes da experiência (TARDIF, 2010). Por outro lado, a organização do

planejamento não é vista por estes profissionais como ação alheia às especificidades e aos objetivos de seus alunos: são mobilizados mediante o conjunto de saberes adquiridos por estes professores em suas trajetórias de vida, nos espaços de formação profissional e culminam no cotidiano da sala de aula entre as suas práticas e as necessidades particulares da EJA, num exercício de ação e reflexão necessários para a constituição dos saberes da experiência. Nesse sentido, o planejamento “[...] é uma prática intencional, sistemática, o que não retira as possibilidades de ressignificação desse próprio planejamento a partir do momento em que passamos a desenvolver as ações concretamente” (SANTOS, 2011, p. 101).

Sendo assim, a respeito do planejamento do ensino na modalidade de jovens e adultos, este é considerado pelos professores como recurso elementar na organização didática e no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Consideramos, ainda, no contexto da EJA, que o planejamento, entendido enquanto organização docente que possibilita a reflexão do ensino, não pode ser algo que se limite somente ao conteúdo a ser ensinado, podendo então sofrer retraduições, adaptações e adequações de acordo à dinâmica da sala de aula e às particularidades do público que frequenta as aulas (BRASIL, 2000; SOARES, 2008). Destacamos como relevante, então, que estes docentes possuam clareza quanto aos objetivos que desejam atingir e flexibilidade para repensá-los diante das imprevisibilidades da sala de aula.

Diante dos relatos dos entrevistados, fica evidente a necessidade da interação entre o planejamento do ensino e as especificidades do sujeito da EJA. Dessa maneira, possuem consciência do planejamento como integração dos saberes mobilizados no âmbito da ação docente com os saberes dos alunos construídos previamente, e que surgem mediante as vivências dos professores com seus alunos na sala de aula. É necessário que um planejamento voltado para a turma de EJA seja construído tomando como parâmetro os conteúdos a serem ensinados, assim como, a realidade sociocultural dos indivíduos, sua dinâmica de aprendizagem e as especificidades presentes em sala de aula (RAYS, 2000). Nesse sentido, com a finalidade de organizar os saberes advindos da prática, o planejamento é visto por estes sujeitos como pressuposto que orienta as suas práticas e soluciona problemas que surgem no cotidiano da sala de aula. Possibilita ao professor a mobilização dos saberes da formação profissional, disciplinar e curricular para, assim, produzir saberes da experiência inseridos no contexto da sala de aula.

No que compete à temática saberes da experiência, tendo em vista o professor como produtor de conhecimentos provenientes de suas práticas, o planejamento assume uma

ação salutar que possibilita a reflexão da própria prática. De acordo com os estudos de Vasconcellos (1995), planejar é, para estes profissionais,

[...] um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria! É evidente que, num ritual alienado, quando muito que pode acontecer é tentar aplicar, ser um simples “consumidor” de ideias/teorias elaboradas por terceiros; mas quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de hábito intelectual (VASCONCELLOS, 1995, p. 46).

Desse modo, ao se organizar por meio do planejamento de suas aulas, os professores que compreendem a importância da reflexão e da construção de novas possibilidades voltadas ao ensino vão além de listar conteúdos descontextualizados da realidade: mobilizam no cotidiano e na relação com seus alunos os conhecimentos necessários para a sua profissão e produzem por meio de suas práticas os saberes experienciais.

Libâneo (2004) defende que o planejamento é um exercício constituído pela racionalização e organização do trabalho docente, em que as práticas dos professores são articuladas ao contexto social dos alunos e da escola. O ato de planejar, pois, não está desassociado da conjuntura na qual os indivíduos (professor e alunos) se encontram; tampouco é o preenchimento de normas administrativas. A organização das práticas por meio do planejamento escolar é uma ação que prevê a atuação do professor sob um ponto de vista social e político, associada aos problemas sociais, econômicos e excludentes nos quais os alunos da EJA se encontram. Tal reflexão dialoga com o relato do Professor Milton, ao afirmar que “[...] em minhas práticas, desde o planejamento, preciso estar sempre repensando, sempre refletindo. Não só o que ensinar, mas como atingir as expectativas deles e a minha postura enquanto professor” (Professor Milton).

Desse modo, dialogamos com Libâneo quando este afirma que

Ao planejarem o processo de ensino, a escola e os professores devem ter clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais, postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Partindo destas afirmações e dos relatos dos professores entrevistados, os saberes da experiência são produzidos ao passo que os profissionais desenvolvem o exercício reflexivo de suas ações, buscando desde o planejamento retraduzir novos conhecimentos advindos das experiências e das relações com os alunos em sala de aula.

Referente à materialização do planejamento nas turmas de EJA, os docentes desenvolvem táticas de ação diante das condições adversas do cotidiano escolar e para atenderem às novas demandas emergentes no seu local de trabalho. Aproximamos os relatos dos professores às pesquisas de Certeau (2009), sobretudo no que diz respeito aos conceitos de “estratégias” e “táticas” desenvolvidos pelo autor. Embora seus estudos não foram direcionados à profissão docente, compreendemos a possibilidade de analisar como os professores organizam suas práticas em sala de aula, criando saberes capazes de transpor os condicionantes que lhe são impostos no cotidiano, com a finalidade de atender aos objetivos e peculiaridades do público jovem e adulto. Nesse sentido, Certeau apresenta uma conceituação referente às estratégias e táticas, as quais divergem e integram entre si. Sobre as “estratégias”, estas são ações nas quais o poder impera. É uma entidade concebida como autoridade – desde uma instituição ou um indivíduo cujos comportamentos sejam equivalentes às características da estratégia. Possui o status de ordem dominante e se manifesta fisicamente pelos ambientes de operação, tais como escritórios, escolas, quartéis, bem como por seus produtos, como a linguagem, a arte, os rituais religiosos, o conhecimento erudito. A estratégia tem como objetivo perpetuar por meio dos bens que produz e da manutenção da ordem imposta por ela (CERTEAU, 2009).

No que compete às “táticas”, o autor sustenta que é “[...] movimento ‘dentro do campo do inimigo’, como dizia Von Bullon, e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 2009, p. 94). Podemos dizer que são rupturas de uma estrutura prescrita, frutos de ações subversivas que fogem dos olhares vigilantes do poder, ou ainda são “[...] sagacidades utilizadas pelos sujeitos para reconfigurar o prescrito pelas estratégias” (CARMO, 2014, p. 25). No campo dos saberes da experiência, ao tecer um diálogo com o relato dos professores, buscamos compreender aqui as “táticas” como a maneira que os professores da EJA retraduzem e readaptam os saberes mobilizados no desenvolvimento da prática, produzindo saberes docentes no cotidiano, buscando, assim, conciliar os conhecimentos pré-estabelecidos com as especificidades de seus alunos. Em seus relatos, as Professoras Gal e Elis discorrem sobre o livro didático para a EJA, por exemplo:

Oferecem às turmas de EJA o livro didático, o qual é interessante para que os alunos se familiarizem com as palavras. Costumo trazê-los, sempre que possível, para a sala de aula. Lembro que na graduação fazíamos pesquisas voltadas ao conteúdo do livro [pausa]. Claro que buscando pegar somente aquilo que ele tem de bom, pois tem muita coisa que não é do dia a dia dos alunos [pausa]. Não posso pegar um conteúdo que está distante da realidade dele e apenas dar na aula. Pego o conteúdo do livro e busco trazer para a realidade dos alunos trabalhadores, trazer para a realidade

conquistense, para o aluno que mora neste bairro e que lida com todo tipo de violência (Professora Gal).

[...] uso o livro didático em alguns momentos para ilustrar alguma explicação, ou para trabalhar a alfabetização com eles. Mas eu vejo como um material muito distante da realidade dos alunos. Às vezes uso o livro, mas uso também outras leituras que despertem um interesse neles para questionar [pausa], pois acredito que o que está ali no livro didático não atende as necessidades que eles levam para sala (Professora Elis).

Partindo destas falas, compreendemos como estas professoras utilizam-se de “táticas” para um ensino que contemple os objetivos e especificidades da EJA. Ao passo em que recursos como o livro didático não contemplem as realidades sociais, culturais, geográficas, econômicas destes alunos, as professoras organizam práticas astutas para desenvolver um ensino que esteja de acordo com as particularidades e os conhecimentos que jovens e adultos possuem no cotidiano.

Destarte, os professores utilizam das táticas para construir “artes de fazer” (CERTEAU, 2009) diante dos imprevistos que surgem nas salas de aula, compreendendo que a dinamicidade do cotidiano permite que estratégias planejadas anteriormente sejam revistas e que novas práticas sejam reconstruídas, com a finalidade de atender às demandas e surpresas da sala de aula. Tal reflexão dialoga com as ideias de Tardif e Lessard (2007) ao afirmarem que a dimensão da sala de aula é demarcada por imprevisibilidades e incertezas, enfatizando que o professor deve estar preparado para atuar de acordo com as interações e o contexto no qual a inter-relação entre práticas de ensino e aprendizagem ocorrem. O relato de um dos professores ilustra nossa reflexão:

Na realidade, trabalhamos com a EJA em uma situação completamente heterogênea. Eu tenho, por exemplo, uma turma em que há alunos em uma situação de alfabetização, alunos que conseguem ler um pouco. Há dois meses, um aluno portador de necessidade especial se matriculou para minha turma e isso mudou toda a rotina da sala de aula, inclusive o meu planejamento [pausa]. Então tive que pensar em minha prática para incluir este aluno [...]. Por isso, eu tenho que me organizar e planejar uma prática que não seja igual para toda a turma, mas que atenda às necessidades de cada um, de acordo com os níveis que eles alcançaram (Professor Milton).

Sendo assim, os estudos de Certeau (2009) são relevantes para a análise dos relatos construídos pelos professores entrevistados analisados neste capítulo, sobretudo no que tange ao uso das táticas para produzir práticas de ensino voltadas às especificidades dos sujeitos da EJA. Os conceitos de estratégias e táticas pensados no contexto da prática docente permitiram ponderar como os professores organizam seus planejamentos, escolhem e

gerem os conteúdos a serem ensinados à classe, produzem práticas de acordo com as particularidades de seus alunos, no exercício de ação e reflexão no cotidiano em que se encontram. Deste modo, compreendemos que esta organização didático-pedagógica no contexto da sala de aula é salutar para entender os saberes experienciais produzidos pelos professores da EJA como exercício da práxis docente, abrangendo tanto a apropriação de saberes para a docência, quanto a organização e materialização das “artes de saber” pelos professores no exercício cotidiano.

Inseridos no contexto da sala de aula, estes professores são profissionais que se apropriam de um conjunto de saberes e são motivados a construir conhecimentos oriundos de suas práticas. O exercício de mobilização de saberes docentes possibilita a estes professores a dinâmica da reflexão a respeito de sua profissão, de como exercer uma organização didático-pedagógica e como este exercício reverbera na produção de saberes da experiência, na medida em que estes conhecimentos práticos são racionalizados pelos docentes durante a tomada de decisões que orientam as suas maneiras de ensinar.

Buscamos neste capítulo analisar as reflexões dos sujeitos entrevistados, possibilitando um diálogo entre as narrativas destes sujeitos e os autores citados no que se refere tanto à mobilização de um conjunto de saberes para a prática docente, como a organização didático-pedagógica destes sujeitos. Apontamos que no decorrer da ação docente, no contexto das turmas de EJA, são produzidos saberes da experiência, saberes da prática docente materializados no cotidiano e retraduzidos de acordo às necessidades dos alunos.

## **CAPÍTULO 5 – ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A PRODUÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EJA**

O presente capítulo analisa os elementos apontados pelos relatos dos professores que evidenciam a produção dos saberes da experiência no contexto do ensino de jovens e adultos. São apresentadas vivências levantadas pelos sujeitos da pesquisa, destacando que as suas práticas devem ser organizadas em diálogo com o contexto sociocultural em que os alunos da EJA se encontram. São também apontados que as práticas docentes surgem mediante a interação entre professor e alunos, considerando que o diálogo entre os alunos e a socialização de conhecimentos em sala de aula é fundamental para desenvolver um “saber-fazer” específico para o público jovem e adulto. Por fim, por meio dos depoimentos dos docentes entrevistados, analisamos como estes evidenciam que a escolha profissional, a organização e a prática em sala de aula são marcadas, também, por vivências que antecedem o período nos espaços de formação profissional, ao considerar as relações familiares e as interações desenvolvidas durante a sua história escolar como elementos importantes para a formação da identidade profissional e sua maneira de exercer a docência.

### **5.1 Saberes da experiência docente construídos na realidade/contexto da EJA**

A análise permitiu compreender que os professores possuem consciência da necessidade de desenvolver um “saber-fazer” que esteja relacionado com o contexto sociocultural da EJA, considerando as especificidades político-pedagógicas, as histórias de vida, a realidade social e os objetivos que os alunos possuem a respeito da mudança de vida decorrente da aprendizagem. Com relação a esta modalidade, as experiências de vida dos alunos jovens e adultos, as quais diferenciam das vivências das crianças e adolescentes no ensino regular, exigem uma prática docente diferenciada e que esteja em diálogo com a realidade/contexto particulares destes sujeitos (SOARES; PEDROSO, 2013). Nesse sentido, no exercício do ensino, os professores refletem e reconstróem as suas práticas, reconhecendo que os seus saberes são produzidos na medida que organizam os seus “modos de fazer” (CARMO, 2013), articulando-os aos conteúdos a serem ensinados, respeitando a realidade sociocultural, as especificidades e os conhecimentos dos seus alunos.

Desse modo, os professores relataram a necessidade de organizar suas práticas de acordo com o contexto da EJA, atendendo, assim, aos objetivos de seus alunos.

A forma como eu trabalho nas turmas da EJA nasceu dentro da realidade deles. Como já disse, eu planejo a minha aula trazendo o que considero importante para eles [...]. Às vezes o que planejo não é compreendido no primeiro momento, daí eu preciso readaptar de acordo com o contexto, com o que está próximo deles para que possam entender. Eles trazem temas da comunidade – drogas, política, religião [pausa] –, daí eu utilizo e associo com o que quero trabalhar nos conteúdos (Professora Gal).

[...] eu penso em ensinar meus alunos a partir daquilo que é particular deles. Às vezes preciso improvisar, usar do plano B, quando o que planejei não é aceito por eles [...]. Eu procuro trabalhar com tema gerador, então, é mais rico quando eu ensino a partir dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula, de acordo com as realidades do dia a dia deles (Professora Nana).

Nesse sentido, os depoimentos das professoras permitem refletir sobre a produção de conhecimentos advindos de suas práticas no contexto da EJA, associadas às realidades vivenciadas por seus alunos nos diversos espaços sociais em que se encontram. Estas realidades são socializadas no cotidiano da sala de aula e captadas astuciosamente pelos professores que, desenvolvendo “artes de fazer” (CERTEAU, 2009), potencializam o processo de ensino de acordo com as singularidades de seus educandos. Desse modo, percebemos que tanto o relato da professora Gal quanto o da professora Nana tratam de saberes articulados com aquilo que os alunos da EJA levam para a sala de aula, ou seja, os conhecimentos socialmente adquiridos e as vivências cotidianas. Estes elementos, portanto, são salutares para que os professores reflitam sobre suas práticas em sala de aula e produzam saberes contextualizados e próximos das vivências de seus alunos.

Podemos, ainda, observar que tais considerações apresentam aspectos importantes relacionados às singularidades do ensino de jovens e adultos, atreladas às necessidades de aprendizagens, carecendo de práticas docentes voltadas à realidade dos alunos que dialoguem com as peculiaridades concernentes à aprendizagem. Este contexto de ensino demanda destes professores a utilização de habilidades, astúcias (CERTEAU, 2009) e macetes (TARDIF, 2010) para atender os objetivos particulares de seus alunos. Outro aspecto levantado pelos professores diz respeito à dicotomia entre o ensino voltado ao público infantil e adulto, considerando que para a EJA é necessário construir práticas que estejam de acordo às vivências destes indivíduos, sobretudo no que compete ao mundo do trabalho. Os depoimentos a seguir destacam estes aspectos.

Muitas vezes corremos o risco de infantilizar os alunos da EJA quando passamos atividades dos alunos pequenos [crianças e/ou adolescentes]. Isso não pode acontecer [pausa], pois eles reclamam: querem escrever, copiar do quadro e reclamam quando levamos dinâmicas, justificando que não são crianças. Outra coisa



é entender que são trabalhadores e demanda paciência minha para acompanhar o tempo de aprendizagem deles. Daí, planejo uma aula que chame a atenção sem exigir tanto. Peço que tragam para a sala experiências do dia a dia e eles sempre destacam como foi no trabalho. Isso é importante para ouvir e também para ensinar algo que possam usar no dia a dia (Professor Milton).

No dia a dia eu ensino algo que eles possam usar no trabalho deles. São pedreiros, manicures, empregadas domésticas, donas de casa [pausa] e desempregados também [pausa]. Então, eles sempre pedem que eu ensine algo que seja útil e que possam levar para o trabalho. Sem contar que eles sempre chegam com uma história de lá do lugar em que trabalham. Esses dias uma aluna chegou chorando, pois foi demitida pela patroa [pausa]. Isso é triste e não dá para isolar apenas nos conteúdos, sendo que a escola é lugar, também, de conversar sobre isso (Professora Elis).

O relato do professor Milton destaca a importância de produzir saberes voltados às especificidades cognitivas do público jovem e adulto, evidenciando a necessidade de metodologias que atendam as demandas deste contexto para que não corra o risco desses sujeitos serem infantilizados no espaço escolar. No que se refere a infantilização, este aspecto é, para o docente, um dos problemas vivenciados, quando o ensino não considera as linguagens próprias, o contexto e as especificidades dos alunos ao desenvolver práticas que aproximam daquelas direcionadas ao público infantil (OLIVEIRA, 2007). As reflexões voltadas à não infantilização dos alunos da EJA reforçam as necessidades direcionadas a uma educação que contemplem os objetivos destes alunos referentes à aprendizagem e à busca por melhoria de vida e independência. O professor Milton evidencia em seu relato a importância de um ensino que sirva para o seu dia a dia, para as suas práticas cotidianas, entendendo estes sujeitos como trabalhadores. Desse modo, tais reflexões permitem compreender que os saberes da experiência dos professores desta modalidade devem provocar os docentes a realizar um ensino que atenda as particularidades destes alunos, acompanhando o seu tempo de aprendizado.

Tanto a fala do professor Milton quanto a da professora Elis apresentam particularidades dos alunos da EJA que se distanciam do público infantil, sobretudo, no que diz respeito às experiências fora da escola. As vivências do público jovem e adulto perpassam pelas relações construídas no mundo do trabalho, as quais são socializadas entre seus pares no cotidiano da sala de aula. Portanto, a análise permite compreender que, para estes professores, é relevante a elaboração de práticas que possibilitam uma aproximação com a realidade na qual os alunos se encontram.

Assim, compreender a ação docente como possibilidade de formar um profissional capaz de produzir saberes oriundos da sala de aula vai de encontro a uma ideia de prática docente descontextualizada e construída exclusivamente por meio de crenças, de

intuições, de improvisações e do senso comum, valendo-se da falsa premissa de que para ensinar “basta compreender o conteúdo e possuir talento” (GAUTHIER *et al*, 2013). Sendo assim, o depoimento da professora Gal reafirma esta reflexão ao dizer que “[...] nunca é apenas improvisado, eu tenho que ter algo, produzir algo para ensinar e a realidade dos alunos é um ponto de partida para refletir como andam as minhas práticas na EJA”.

Outro aspecto a ser considerado sobre a produção de saberes da experiência consiste em entender que estes saberes se reconstruem diante das imprevisibilidades existentes no cotidiano da sala de aula, conforme apontamos anteriormente. Tais saberes produzidos pelos professores alcançam relevância para as estratégias de superação diante dos imprevistos que surgem no contexto em que estes professores se encontram, possibilitando que estes reflitam sobre suas práticas, reconstruam seus “modos de fazer” (CARMO, 2013) e atribuam sentidos a eles. Desse modo, Tardif (2010, p. 230) destaca que o docente “[...] é um sujeito que afirma sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhes dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”.

Estas ponderações de Tardif dialogam com os relatos dos docentes, ao afirmarem que por meio dos imprevistos que surgem na sala de aula da EJA constroem novas maneiras de ensinar, articuladas com as especificidades existentes no contexto. Em virtude disso, a produção dos saberes da experiência é atravessada tanto pelas reflexões e readaptações para o contexto da sala de aula, quanto pela relação que os professores estabelecem com os alunos da EJA e suas especificidades. Portanto, defendemos que os saberes produzidos no âmbito da prática docente estão fortemente associados a relação entre sujeitos, especificamente, a interação professor-aluno.

## **5.2 Os saberes da experiência dos professores construídos mediante a relação professor-aluno**

As análises feitas dos depoimentos dos professores permitiram compreender que o professor possui a condição de produzir os saberes da experiência também por meio da interação construída com os alunos no ambiente escolar, especificamente no contexto da sala de aula. Nesse sentido, as interações ocasionam, muitas vezes, em distanciamentos das atividades previamente planejadas pelos professores, pois as demandas dos alunos reveladas pelas interações são ações espontâneas que atravessam o cotidiano escolar. Estes elementos

podem ser relevantes para o processo de reflexão dos professores, permitindo, ao ensinar os conteúdos curriculares, a retradução dos saberes ensinados por meio da mediação didática.

Nesta perspectiva, a relação professor-aluno permite que o docente desenvolva reflexões sobre a sua prática, o cotidiano da sala de aula e os conhecimentos previamente construídos pelos educandos, constituindo um saber da experiência fruto das interações estabelecidas entre os sujeitos no contexto em que se encontram. Diálogos em sala de aula, atividades desenvolvidas em grupos, bem como inquietações do cotidiano vivenciadas pelos alunos da EJA e compartilhadas em sala de aula são elementos que possibilitam ao professor desenvolver um ensino que contemple os objetivos do público jovem e adulto. Tais elementos possuem uma dimensão formativa da profissão docente na medida em que são revistos e reconstruídos por meio das relações entre os sujeitos.

Desse modo, na análise empreendida os entrevistados evidenciaram a interação que estabelecem com os alunos da EJA e como a relação interfere no exercício de suas práticas e na construção de saberes no cotidiano da sala de aula. Tomamos como exemplo os relatos a seguir:

Sobre os alunos da EJA [pausa], é um público que dialoga e interage com você [pausa]. Eu digo que tem horas que eu passo quinze minutos de conversa com eles e aprendo a como ensinar muito mais do que três horas, aplicando um conteúdo que está distante da realidade deles [...]. O conhecimento criado dentro da própria vida é algo que não podemos deixar de lado, eles possuem muita experiência de vida e eles partilham na aula (Professor Milton).

No dia a dia nós falamos sobre tudo: dificuldades da vida, problemas com o trabalho, com o filho, com o marido [pausa], e eu penso que isso pode me ajudar a me aproximar deles e ajudar a ensinar dentro daquilo que é particular deles. Às vezes falamos de futebol, novela, algum noticiário na televisão e aproveito para fazer uma ponte com os conteúdos do dia [pausa]. Aí percebo que a interação com os meus alunos na EJA não é só aplicando o conteúdo, mas também dialogando com eles, aproveitando aquilo que eles trazem para sala de aula (Professora Nana).

No dia a dia com eles eu entendo que fazem parte do meu universo e eu do universo deles, daí aprendo que eles possuem especificidades e que minhas práticas devem estar de acordo com as particularidades destes sujeitos, com suas experiências de vida, compreendendo que eles possuem uma história e um conhecimento próprio de sua comunidade (Professora Elis).

De acordo com os relatos dos docentes, podemos afirmar que a relação professor-aluno interfere diretamente nos mecanismos de produção dos saberes da experiência destes professores, influenciando significativamente no planejamento e na ação em sala de aula.

Desse modo, a relação professor-aluno influencia a prática dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que, os saberes são elementos construídos por meio das interações entre sujeitos no contexto em que se encontram (CHARLOT, 2000).

No desenvolvimento da análise, percebemos, ainda, que tanto o professor Milton quanto as professoras Nana e Elis trazem em seus depoimentos reflexões sobre o aprender a ensinar, estabelecendo um elo entre os conhecimentos de vida dos educandos e os conteúdos curriculares. Estas ponderações dialogam com as discussões relacionadas à produção dos saberes docentes, considerando a formação sociocultural dos educandos da EJA. Desse modo, ao considerar os conhecimentos previamente construídos pelos alunos, bem como as relações que estes estabelecem fora da escola, os professores refletem sobre as suas práticas e as modificam em função das demandas trazidas pelos alunos.

Os relatos dos entrevistados nos permitiram retomar as reflexões sobre as especificidades existentes na modalidade educativa da EJA, considerando o contexto vivenciado por estes alunos, os quais diferem das vivências das crianças e adolescentes, e que são socializados em sala de aula num exercício cotidiano de interação. O depoimento da professora Elis aponta para a necessidade das práticas docentes estarem relacionadas com as particularidades dos sujeitos da EJA, considerando as trajetórias de vida e os aspectos culturais e sociais que marcam a forma como estes apreendem o mundo e (re)significam os conhecimentos ensinados na escola. Neste sentido, tais reflexões demarcam que a produção do saber profissional decorrente da experiência docente está relacionada à promoção de um ensino que seja capaz de interagir com os conhecimentos construídos pelos jovens e adultos no contexto sociocultural em que se encontram. Portanto, os saberes da experiência produzidos no contexto singular da EJA provocam os professores a planejar de suas aulas partindo de temas pertinentes aos objetivos e necessidades educativas dos alunos.

Nesse sentido, a produção do saber da experiência no contexto das práticas dialoga com as reflexões de Tardif (2010) ao afirmar que os profissionais da educação lidam com seres humanos, indivíduos dotados de saberes construídos ao longo da trajetória de vida e que merecem um lugar na sala de aula junto aos conteúdos a serem ensinados. Em seus estudos, Tardif considera que o professor é o profissional que interage com outros seres humanos, daí a importância em considerar que a relação intersubjetiva entre professor e aluno modifica o seu modo de compreender a sua profissão e de desenvolver suas práticas.

Nesta direção, os estudos de Arroyo (2006) contribuem para a compreensão de que as singularidades presentes nas trajetórias de vida dos alunos socializadas mediante as interações em sala de aula devem ser consideradas no processo de ensino. Para o pesquisador

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p. 20-21).

Esta afirmação permite compreender que as aproximações dos professores com o universo de conhecimentos destes alunos, seus traços culturais e trajetórias de vidas, marcadas tantas vezes pela marginalização social, provocam nestes profissionais a possibilidade de construir uma prática que integre, no cotidiano do ensino, os conhecimentos da vida dos alunos com a finalidade de contribuir para a aprendizagem destes sujeitos, assim como, para a permanência em sala de aula e o processo de emancipação humana e social.

Quanto à interação no contexto da sala de aula, os professores apontaram também os desafios referentes à relação que estabelecem com os alunos indisciplinados, destacando os mais jovens. De acordo com suas falas, tais provocações se encontram na necessidade de estabelecer regras de convivência para que os objetivos sejam atingidos, além de planejar estratégias de ensino que chamem a atenção destes alunos. Tomemos como exemplo uma das falas da professora Gal que destaca as dificuldades presentes na gestão da classe em relação aos interesses de aprendizagem dos alunos e a necessidade de repensar as suas práticas:

Com os alunos mais velhos eu consigo desenvolver a minha aula direitinho [pausa]. Mas, com o aluno adolescente eu já não exijo muito, pois é o estilo dele. Ele não quer nada, pois a escola virou lugar apenas de diversão [pausa]. Eles estão ali por estar e isso atrapalha os adultos, pois eles não suportam as brincadeiras dos adolescentes, pois atrapalham sua atenção e os mais velhos querem aprender e não brincar. Por conta disso, preciso sempre planejar de modo que venha chamar a atenção destes alunos, procurando dialogar com eles e levando algo que eles gostam.

Tentando superar estes desafios presentes nas classes da EJA, os professores apontam a importância da negociação de regras para que diminuam os conflitos existentes, sobretudo aqueles provocados pelos alunos mais jovens. De acordo com a professora Gal, “[...] alguns alunos são indisciplinados e isso incomoda aos mais velhos. Daí preciso me organizar e fazer com que estes alunos indisciplinados se façam presentes na aula e se sintam motivados a participar para que o que planejei não saia do controle”. Partindo deste relato, a

relação com os alunos precisa ser dinâmica, dialógica e alicerçada também no cumprimento de regras de convivência com a finalidade de que o ensino não seja prejudicado. Nesse sentido, as reflexões trazidas pela professora Gal possibilitam um diálogo com as pesquisas de Tardif, Lessard e Gauthier, ao considerarem que

[...] é sempre possível manter os alunos fisicamente fechados em uma sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma forma ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos, de alguma maneira, devem tornar-se atores de seu próprio aprendizado, pois ninguém pode aprender em seu lugar. Desse modo, transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica, parece ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 207).

Portanto, torna-se necessário superar os desafios decorrentes da indisciplina, assim como conquistar o interesse dos alunos e atribuir a estes a condição de ator na construção de seu conhecimento. Nesta perspectiva, os estudos de Libâneo (1994) consideram a importância exercer o ensino partindo das histórias de vida dos seus alunos, de suas realidades, do anseio pela emancipação social, dos objetivos que estes desejam atingir no espaço escolar e relacioná-los com os conteúdos a serem ensinados, possibilitando, no exercício da docência, a constituição de um elo entre necessidade formativa dos discentes e a construção de conhecimento.

Deste modo, observamos que, no contexto do ensino de jovens e adultos, o professor produz o saber da experiência por meio da prática na medida em que, também, consegue construir uma interação pautada na confiança e respeito com os seus educandos, considerando os conhecimentos construídos durante sua trajetória de vida e suas vivências na sociedade. Partindo dos estudos de Tardif e Lessard (2007), a relação construída entre os docentes e os seus alunos promovem uma multiplicidade de elementos ancorados na formação humana e na valorização do sujeito enquanto ser único na sociedade, os quais provocam o exercício de reflexão dos docentes sobre suas práticas, resultando na produção de saberes da experiência.

### **5.3 Os saberes da experiência produzidos temporalmente**

Os relatos dos professores evidenciaram, ainda, que o modo como desenvolvem suas práticas resultam das histórias de vida pessoais, das práticas dos professores com os

quais interagiram durante suas trajetórias escolares e dos espaços de formação escolar e de atuação profissional. Estas reflexões dialogam com as investigações referentes aos saberes da experiência, considerando-os como saberes construídos e marcados temporalmente pela história de vida dos sujeitos e pela trajetória da carreira profissional (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

A respeito da temporalidade como elemento significativo na produção do saber da experiência, as investigações de Tardif (2010) apontam que este saber é temporal, uma vez que é constituído tanto pelo conhecimento adquirido pelas instituições de formação profissional, quanto pelos conhecimentos produzidos ao longo da história de vida pessoal e nas interações com os sujeitos. Nesse sentido, suas pesquisas defendem que as práticas dos professores trazem estas marcas, evidenciando que o tempo é um elemento relevante para compreender que o saber da experiência produzido pelos docentes é, também, resultado de suas trajetórias pessoais.

Desse modo, dialogando com os depoimentos dos professores que participaram do estudo, percebemos que as motivações que levaram a escolherem a profissão docente, bem como o modo como organiza as suas práticas, são decorrentes de suas trajetórias de vida. O relato da professora Nana demonstra como a convivência com sua mãe em seu local de trabalho foram elementos que inspiraram o modo como realiza as suas práticas. Ela relata:

Lembro que a minha mãe me levava para escola na qual ensinava [pausa]. Assistir as aulas dela, como ela tomava a lição, a tabuada [pausa] me *encantava!* Acho que muito do que faço hoje foi porque eu aprendi observando como ela dava aula (Professora Nana).

Resultados semelhantes também foram encontrados nas pesquisas de Tardif (2010), as quais indicam que as interações sociais, especificando a família, são elementos que podem contribuir para a organização da prática docente. Conforme as palavras do autor “[...] a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino” (TARDIF, 2010, p. 73). As investigações de Borges (2004) também destacam a força destas interações na constituição profissional, destacando que,

[...] professores também relataram experiências familiares importantes que tiveram uma influência na escolha profissional e que, também, serviram de referência em termos de valores e princípios de trabalho, que regem suas relações com os alunos e com seus pares (BORGES, 2004, p.200).

Os estudos que indicam a temporalidade como fator que interfere na constituição dos saberes dos professores apontam, ainda, que a trajetória destes sujeitos nos primeiros anos no espaço escolar é marcada por conhecimentos adquiridos da vivência como discentes e da relação estabelecida com os seus antigos professores. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos entrevistados reportam, também, às vivências escolares desde os primeiros anos, destacando a influência dos seus professores, especificamente, o modo como ensinam e organizam a dinâmica escolar.

As pesquisas de Pimenta (2014) trazem considerações que permitem estabelecer um diálogo os depoimentos apresentados. A autora considera que os alunos que ingressam na formação inicial já possuem noções sobre o que é ser professor. Tais noções resultam das experiências construídas socialmente com seus professores enquanto estes eram alunos ao longo de suas vidas. Desse modo, percebemos que as vivências com os espaços escolares e as relações que os sujeitos estabeleceram com seus professores ao longo do tempo, são elementos que influenciam nas escolhas pedagógicas destes docentes e no modo como lidam com os saberes voltados ao ensino.

No decorrer dos relatos, os docentes demonstraram que o contato com seus professores no cotidiano da sala de aula marcou significativamente o processo de construção de um “saber-fazer” (TARDIF, 2010) para a organização didático-pedagógica voltada ao contexto do público jovem e adulto, ora espelhando nas práticas de seus professores, ora desenvolvendo “modos de fazer” (CARMO, 2013) opostos a estas práticas. Tomemos como exemplo o depoimento da professora Nana ao recordar de sua relação com uma de suas professoras nos primeiros anos na escola:

A minha primeira professora foi Marlúcia [emociona]. Uma professora muito dedicada, entende? Muito boa, muito competente [pausa]. Ela tinha um carinho imenso pelos alunos e eu achava ali a coisa mais linda [pausa]. Ali eu pensava já em ser professora, e queria ser igual a ela quando crescer [risos]. Tudo o que eu falava e fazia colocava a professora no meio. Minhas brincadeiras com os colegas no recreio eram de escola, pegava papel e lápis, e, mesmo sem saber escrever ainda, eu dizia que estava corrigindo a tarefa, sempre tendo a tia Marlúcia como modelo. Estar aqui hoje, é graças a ela, ao amor que tinha por ela (Professora Nana).

Percebemos no depoimento de Nana uma valorização de sua história escolar, cujas memórias reportam à relação com a sua professora, a qual influenciou significativamente no modo como exerce a docência. Noutro momento de seu relato destaca também que a maneira como planeja suas aulas, desenvolve o conteúdo em sala de aula e a interação construída com seus alunos na EJA são marcas de uma significativa relação de



afetividade durante a sua trajetória escolar, cujo resultado influencia hoje a sua prática, destacando, que “[...] graças aos meus professores eu tenho uma visão do que é ser professor aqui na EJA e como ensinar, me relacionar com meus alunos, sobretudo respeitando o tempo e condições deles” (Professora Nana).

As situações vividas por estes profissionais demonstram que o tempo constitui um componente significativo na construção dos saberes da experiência. Nesse sentido, as investigações de Tardif (2010) destacam que as vivências dos sujeitos, ainda que na condição de aluno, no espaço escolar (aproximadamente 16 anos), tem um valor significativo na constituição do saber da experiência e da carreira docente, ao considerar escola como lugar de construção de conhecimentos e da identidade do professor.

Nesse sentido, os estudos do referido autor apontam que “[...] as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF, 2010, p. 73). As demais vivências escolares são, também, destacadas pelo autor, a exemplo das atividades voltadas a auxiliar os colegas no desenvolvimento das atividades elaboradas pelos professores. Tal afirmação dialoga com o depoimento da professora Elis ao relembrar situações vivenciadas na sala de aula e no modo com a relação com seus professores durante a sua trajetória, resultou na escolha da profissão docente. Ela destaca:

Lembro que na escola eu sempre gostava de ajudar meus colegas a terminar a atividade deles. Ensinava, pedia à professora para levantar e ensinar o colega, sobretudo em Matemática [pausa]. Acho que isso me ajudou a querer ser professora, pois eu sempre gostei de ensinar. Na adolescência eu comecei a dar banca [pausa], inclusive, me chamavam de tia e era uma paixão ser chamada assim [risos]. Então eu dava banca para crianças e adolescentes e isso foi me dando mais vontade de estar na profissão que atuo hoje, pois aprendi a ser professora ali no fundo do quintal de minha casa. Isso foi me motivando a escolher a profissão docente, a atuar com alunos mais velhos, sobretudo na EJA (Professora Elis).

Assim, refletir sobre os saberes da experiência docente como conhecimentos construídos temporalmente vai de encontro à visão do ensino como um dom ou um trabalho desarticulado das experiências subjetivas que acontecem desde a infância ao estado atual em que se encontra. Desse modo, a produção do saber da experiência é um fenômeno ligado à temporalidade do sujeito, conforme Tardif (2010, p. 78):

Quando os professores atribuem o saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é

forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização.

Desse modo, consideramos que desde os primeiros contatos com o espaço escolar são constituídas pelos futuros professores as concepções relacionadas à educação, a função social da escola, o papel a ser desempenhado pelos professores e a relação entre os pares e os alunos no contexto escolar. Portanto, as vivências iniciais no espaço escolar influenciam na constituição de tais concepções e no modo que estes professores desenvolvem as suas práticas, produzindo, por meio do exercício de reflexão e reconstrução, saberes da experiência (FEIMAN-NEMSER, 1983 *apud* TARDIF, 2010).

Assim, tomando como base os depoimentos dos professores da EJA e as reflexões trazidas neste texto, ponderamos que para compreender a constituição dos saberes provenientes da prática é essencial considerar o tempo como elemento fundamental na construção dos saberes da experiência marcados pelas trajetórias de vida e pelas relações familiares e escolares.

Defendemos, portanto, que a produção do saber da experiência é atravessada por fatores relacionados ao tempo e a trajetória de vida. Nesse sentido, esta investigação permitiu compreender, também, que os saberes da experiência produzidos pelos docentes não estão alheios às vivências e afetividades desenvolvidas no percurso de sua história de vida e na interação com sujeitos. Desse modo, a prática destes profissionais é constituída não apenas pelos conhecimentos adquiridos nos espaços de formação, mas, pelas vivências que motivaram e que possibilitaram a reflexão e a produção de saberes advindos destas práticas no cotidiano da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu desenvolver uma investigação em torno dos saberes da experiência produzidos nas práticas dos professores da EJA no cotidiano da sala de aula. A questão norteadora de nossa investigação foi “Como se constituem os saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA?”. Objetivamos compreender como estes saberes são constituídos pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desta modalidade, identificando os saberes da experiência mobilizados pelos docentes na sala de aula e os elementos que constituem estes saberes no exercício dos professores da EJA.

Para isso, buscamos apoio nas referências de pesquisas já desenvolvidas sobre a temática saberes docentes, especificamente os saberes da experiência, as quais possibilitaram desenvolver análises sobre o modo como os professores exercem a docência. Apropriamos de investigações relacionadas à formação docente e suas práticas na EJA, com a finalidade de compreender o contexto do ensino voltado ao público jovem e adulto, assim como, o modo os professores produzem os saberes da experiência diante das particularidades voltadas a esta modalidade.

A utilização do Estudo de Caso permitiu aproximar tanto do campo empírico quanto dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA, e analisar os significados que estes atribuem à profissão docente e aos elementos que estão presentes nas suas práticas e que são relevantes para a produção dos saberes da experiência. Por meio da realização das entrevistas os sujeitos relataram as trajetórias do seu cotidiano profissional, bem como, suas trajetórias de vida e vivências escolares que marcaram e influenciaram o modo como exercem suas práticas.

Neste sentido, as análises evidenciam que os saberes da experiência dos professores surgem em diversos momentos de suas práticas e em um contexto específico, no ensino voltado ao público jovem e adulto, perpassando pelo modo como os docentes organizam os seus “modos de fazer”, bem como a maneira como interagem com as especificidades e objetivos dos alunos. Considerando que a docência na EJA como ação que promove a formação intelectual, humana e crítica destes sujeitos deve ser vista com maior ênfase nos espaços de formação, considerando que atuar no ensino de jovens e adultos corresponde a desenvolver saberes e práticas que estejam relacionados a uma educação voltada à criticidade, às especificidades deste público, suas histórias de vida e conhecimentos

que estes educandos acumularam ao longo de sua trajetória e das suas relações interpessoais. Deste modo, entendemos que tais abordagens possuem significado referente à produção de saberes da experiência ao tratar da reflexão e ressignificação da prática docente em articulação com a formação intelectual, humana e crítica do aluno, atendendo também aos objetivos e particularidades desta modalidade.

Outro aspecto importante deste estudo diz respeito à mobilização dos saberes adquiridos nos espaços de formação docente para atuar no contexto da EJA. Partindo dos depoimentos dos docentes, consideramos que estes professores atribuem significado importante aos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos, os quais são mobilizados para atender aos objetivos do ensino e da aprendizagem na EJA. Entendemos, também, que estes professores mobilizam em suas práticas um repertório de conhecimentos próprios para o ensino que possibilita desmistificar ideias pré-concebidas relacionadas ao modo de ensinar, assim como, à condição de produzirem seus próprios saberes decorrentes de suas práticas em sala de aula.

Deste modo, apontamos que os saberes da experiência não estão dissociados dos conhecimentos apropriados nos espaços de formação, mas são também resultantes da prática por meio da mobilização e retradução de outros saberes adquiridos em espaços não formativos que são contextualizados de acordo com as necessidades e particularidades da referida modalidade.

As análises demonstraram que, no contexto da EJA, a produção dos saberes da experiência é perpassada pelo modo como os docentes organizam os seus “modos de fazer” (CARMO, 2013), bem como a maneira como interagem com as especificidades desta modalidade educativa, a fim de atender as necessidades pedagógicas dos alunos. Nesta produção, são considerados a realidade/contexto que os alunos estão inseridos, a relação professor-aluno e trajetórias pessoais e profissionais construídas no decorrer do tempo.

Nesse sentido, o saber da experiência no contexto da EJA é constituído mediante um ensino que considere a realidade/contexto vivenciados pelos alunos. Desse modo, a análise dos depoimentos dos professores, permitiu ponderar que a docência nesta modalidade carece de uma prática voltada a formação intelectual, humana e crítica dos alunos. Por isso, os espaços de formação devem enfatizar as especificidades para o ensino de jovens e adultos e o desenvolvimento de práticas que estejam relacionadas a uma educação voltada à criticidade, e à emancipação humana dos alunos, considerando, assim, as suas histórias de vida e os conhecimentos que estes educandos acumularam ao longo de sua trajetória.

Os dados desta investigação permitiram destacar que os saberes da experiência são marcados pela relação professor-aluno. Ao longo da pesquisa os participantes evidenciaram que as demandas dos alunos interferem na organização didático-pedagógica de suas práticas, assumindo um “protagonismo oculto” que, de modo astucioso subverte (CERTEAU, 2009) o planejamento, carecendo que o professor faça reconfigurações de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Cabe destacar, portanto, que a análise possibilitou supor que a produção do saber docente não ocorre de modo isolado, mas por meio da relação com atores inseridos no espaço escolar.

Desse modo, no que refere à interação com os educandos da EJA, as provocações, questionamentos e reflexões que estes levam para o interior da sala de aula, assim como, os conhecimentos socialmente produzidos, os conflitos internos ocasionados por atos de indisciplina praticados pelos alunos mais jovens, impulsionam o professor a mobilizar outras “artes de fazer” (CERTEAU, 2009) com a finalidade de atrair a atenção dos indivíduos e obter êxito no processo de ensino. Nesse sentido, consideramos que tais ações possibilitam que estes professores desenvolvam a reflexão e retradução do modo como ensinam, essenciais para a ressignificação da prática.

Reconhecemos, assim, que as histórias de vida e das trajetórias profissionais são elementos que interferem nas maneiras como estes profissionais ensinam, pois, defendemos que a produção do saber da experiência é marcada, também, pela temporalidade e pelas vivências nos espaços sociais e pela relação estabelecida com os pares. Desse modo, a análise apontou que as relações familiares, as interações com os professores e colegas nos espaços escolares e as atividades de militância política são elementos que influenciam e, de certo modo, determinam suas escolhas pedagógicas com os educandos da EJA, considerando as suas especificidades e objetivos.

Os dados encontrados demonstram os desafios diante das práticas voltadas à EJA, os quais perpassam desde problemas de origem macro, a exemplo da falta de tempo suficiente para as Atividades Complementares voltadas ao planejamento das aulas, interferindo na organização didático-pedagógica de suas práticas, aos de origem micro, a exemplo dos problemas internos de indisciplina e violência, entre outras situações que interferem nas práticas dos professores da EJA. Tais desafios nos levam a refletir sobre a necessidade da formação continuada voltada ao ensino para o público jovem e adulto, atribuindo ênfase às particularidades destes sujeitos, à formação humana e crítica, assim como, os conhecimentos que estes educandos possuem, conforme destacamos no decorrer da análise. Consideramos,

portanto, que a produção de saberes da experiência no contexto da EJA é de melhor qualidade quando os professores possuem uma formação inicial e continuada específica, ou seja, que promova o desenvolvimento de práticas que estejam de acordo com as singularidades destes indivíduos, ponderando um investimento relacionado à formação intelectual destes profissionais e tempo necessário para o planejamento de suas ações.

Cabe destacar, ainda, que o objeto desta investigação aponta para a continuidade de outros estudos voltados aos saberes mobilizados pela prática de docentes na EJA, compreendendo que tais educadores organizam um conjunto de saberes específicos para a etapa de alfabetização e letramento de seus alunos. Consideramos relevantes, também, estudos direcionados aos saberes da experiência docente no contexto das escolas de assentamento, atendendo às complexidades e particularidades da Educação do Campo sob um viés político e emancipatório da formação de jovens e adultos, assim como, pesquisas relacionadas aos saberes da experiência dos professores que se encontram diante das especificidades dos educandos idosos.

Finalmente, chegamos até aqui compreendendo que investigar os saberes da experiência possibilita refletir sobre a profissão docente, tendo o professor como autor e produtor de conhecimentos. Entendemos a validade dos saberes da experiência ao considerar que estes colaboram para a produção do conhecimento escolar e da concepção do professor enquanto profissional capaz de produzir saberes próprios da realidade em que atua. Consideramos ainda que a presente investigação propõe colaborar com as pesquisas voltadas à formação docente no contexto da EJA, destacando que os saberes da experiência são produtos das suas práticas, as quais são mobilizadas e retraduzidas pelos professores diante dos diferentes contextos em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A. formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: Reunião anual da ANPED, 35., Porto de Galinhas, 2012. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, 2007.
- ALVES, O. S. **Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA**: contribuições para o debate entre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA. 168 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2004.
- ALVES, W. F. Paradigmas, saberes e práticas: uma análise nos cursos de especialização em educação física escolar. In: Reunião anual da ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu, 2004.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: Reunião anual da ANPED, 33., Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu, 2010.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BANDEIRA, E. F.; FARIAS, I. M. Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da Educação de Jovens e Adultos. In: Reunião anual da ANPED, 30, Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRITO, R. M. C. **O professor, a aprendizagem significativa e a avaliação**: base para o sucesso escolar do aluno. 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03\\_38/Rosa%20Maria%20Cavalcanti%20Brito\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Rosa%20Maria%20Cavalcanti%20Brito_int_GT3.pdf)> Acesso em: 2 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei Federal n. 5.379**. Criação Da fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Brasília: MEC, 1967.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.692.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer n. 11/2000 do CEB.** 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE Cidades,** Vitória da Conquista, Bahia, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293330>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

CARMO, E. M. **Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar.** 183 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

CARVALHO, M. B. Q. **Os saberes profissionais dos professores de Educação de Jovens e Adultos.** 129 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada: elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** Cristalina, n. 1, p.129-147, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

COROA, R. P. **Saberes construídos pelos professores de matemática em sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos.** 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA JUNIOR, A. S. Saberes experienciais como ponto de partida para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Saberes em perspectiva.** Jequié. v. 3, n. 5, p. 47-56, 2013.



FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: RIVERO, J.; FÁVERO, O. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009. 263 p. cap. 1, p. 55-92.

FIORENTINI, D.; SOUZA, J. A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. J.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GARIGLIO, J. A. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In: Reunião anual da ANPED, 28., Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GENTIL, V. K. **EJA : Contexto histórico e desafios da formação docente**. 2005. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil\\_nov2005.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2015.

GOMES, M. J. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos**. 207 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. In: Reunião anual da ANPED, 30, Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LOPES, M. G. R. A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: Reunião anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, 23, Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu, 2000.

MACEDO, R. S. A. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74. p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAUJO, C. M. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: Reunião anual da ANPED, 35, Porto de Galinhas, 2012. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PINHEIRO, R. A. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular. In: Reunião anual da ANPED, 31, Caxambu, 2008. **Anais...** Caxambu, 2008.

POJO, O. C. **Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém**. 165 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

PORCARO, R. C.; SOARES, L. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião anual da ANPED, 34, Natal, 2011. **Anais...** Natal, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAYS, O. A. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIBEIRO, C. D. **Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. 457 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 1999.

SAMPAIO, M. N. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos. In: Reunião anual da ANPED, 28., Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2006.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 8, p. 157-176, 2010.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 183 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

SANTOS, J. J. R. Sobre saberes construídos com base nas práticas pedagógicas: reflexões introdutórias. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. C. **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SCHNEIDER, S. M. **A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos**. 2005. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-44, fev. 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SILVA, P. S. **Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na Educação de Jovens e Adultos: contribuições do pensamento complexo**. 244 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2005.

SILVA, W. C.; ARAÚJO, F. M. B. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. In: Reunião anual da ANPED, 34, Natal, 2011. **Anais...** Natal, 2011.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos em formação. In: Reunião anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.2, p.303-322, 2011.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013.

SOUZA, M. C. **Práticas docentes interdisciplinares de uma professora de Educação de Jovens e Adultos na modalidade Telecurso 2000**. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 14, p. 215-233, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS



Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Prezado professor

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “*Saberes da experiência docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos: fontes, características e mobilizações*” que tem como objetivo compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na EJA. Para isso, tomaremos algumas informações por meio de entrevistas. Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Alexandre Alves da Silva

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (UESB)

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
LINHA DE PESQUISA CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) senhor (a), a pesquisa intitulada “*Saberes da experiência docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos: fontes, características e mobilizações*” tendo como pesquisador responsável o mestrando Alexandre Alves da Silva e como pesquisador participante o Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo, integra a linha de pesquisa Currículo e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A presente pesquisa tem como objetivo compreender a constituição dos saberes da experiência de docentes que atuam nos anos iniciais no Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a coleta dos dados tomaremos informações por meio de entrevistas. Após as entrevistas você poderá verificar o que foi registrado e permitir ou não o uso das informações obtidas. Os dados coletados serão usados na produção de uma dissertação de mestrado e, estes serão analisados apenas pelos pesquisadores e os resultados serão utilizados, somente, para fins científicos. Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual. Destacamos, também, que a sua participação é voluntária e não implicará em nenhum tipo de remuneração. Desta forma, caso você sinta qualquer desconforto durante a tomada dos dados ou qualquer informação cedida lhe traga algum constrangimento ou prejuízo, poderá suspender e desistir de participar quando quiser. No momento em que houver necessidade de esclarecimento de dúvidas os pesquisadores podem ser encontrados pelos telefones (77) 9178-0531 ou (77) 8872-0068.

Este projeto de investigação foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o qual, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone: (73) 3528 9727, e-mail: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com) ou [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br), e endereço: Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. CAP – 1º andar. Av. José Moreira Sobrinho, s/n – Bairro: Jequiezinho. CEP: 45206-510. Jequié – Bahia

Neste sentido, caso esteja de acordo, solicitamos que preencha os dados abaixo e assine este termo.

Vitória da Conquista, de de 2015.

Nome: \_\_\_\_\_ R. G. \_\_\_\_\_

Assinatura do Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo (Pesquisador responsável): \_\_\_\_\_

Alexandre Alves da Silva (Pesquisador-colaborador): \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**  
**LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**



**ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA A SER REALIZADA**  
**COM OS PROFESSORES DA EJA (ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)**

**1. Dados pessoais:**

Nome:

Idade:

Formação:

Quanto tempo atua no magistério (de modo geral):

Quanto tempo atua no magistério (EJA):

**2. Sobre as disciplinas trabalhadas em sala de aula**

- 2.1. Quais critérios você utiliza para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas?
- 2.2. De que forma você adquiriu estes conhecimentos?

**3. Sobre a proposta curricular da escola**

- 3.1. Como é organizado o programa de ensino desta escola?
- 3.2. Você participa da organização do programa de ensino ou ele já se encontrava pronto quando você iniciou a docência aqui?
- 3.3. Você se orienta por meio deste programa ou utiliza de estratégias próprias para desenvolver suas aulas?
- 3.4. Utiliza o livro didático para suas aulas? Se sim, com que frequência e de que maneira você utiliza?



#### **4. Noções sobre a docência**

- 4.1. O que lhe motivou a ser professor?
- 4.2. Fale sobre sua formação docente.
- 4.3. Há professores que ao longo de sua formação escolar te influenciaram a ensinar da maneira que você ensina hoje? Como ocorreu este processo?
- 4.4. Existe alguém na sua família que é professor? Caso sim, você acha que ele(a) influenciou na sua escolha?
- 4.5. Fale sobre experiências na infância, na juventude e na idade adulta sobre momentos pelos quais passou (na escola e fora dela) que influenciou na docência hoje com jovens e adultos.

#### **5. Sobre o ensino na EJA**

- 5.1. Fale sobre sua formação para atuar na EJA.
- 5.2. Quais os conhecimentos necessitam ter os professores da EJA?
- 5.3. Na sua opinião, o que é ser um professor da EJA?
- 5.4. Durante sua trajetória profissional suas ideias em relação à docência na EJA modificaram? Caso sim, poderia relatá-las?
- 5.5. É diferente ser professor da EJA e de outro nível de ensino? Por quê?
- 5.6. Quais os desafios que você encontra ao longo do tempo de ensino na EJA? Quais estratégias você constrói para superá-los?
- 5.7. Como você se prepara para exercer a docência nesta modalidade de ensino?

#### **6. Sobre os saberes experienciais na EJA**

- 6.1. Quais os saberes adquiridos em suas práticas você considera importante para atuar na EJA?
- 6.2. De que maneira você utiliza estes saberes durante as práticas na EJA?
- 6.3. Você considera estes saberes importantes/essenciais para sua prática? Por quê?

#### **7. Para finalizar, há alguma consideração que você gostaria de expor?**

**APÊNDICE D - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA REFERENTES AO TEMA “CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DA PROFISSÃO DOCENTE NA EJA”**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p><b>Ação político/social do professor da EJA</b></p>	<p><b>Formação crítica do aluno</b></p>	<p>Eu acho que o professor de EJA não pode ser aquele professor que vê apenas conteúdo na sua frente [pausa] Tem que ser aquele professor que tem aquele perfil de militância, que deseja uma formação crítica de seus alunos, de trabalhar bem a militância na sala de aula, de ver as pessoas no contexto social, com todas as suas dificuldades e que você precisa trazer pra sala de aula como objeto de conhecimento [pausa] Muitas dessas questões sociais que a gente vivencia na comunidade, na relação deles, com a cultura, com o mundo, com a sobrevivência [pausa], com a situação de violência, de desemprego e de subemprego (Professor Milton).</p> <p>O meu papel na EJA, além de ensinar a ler e a escrever, é ensinar a respeito do papel deste pessoal como cidadãos. Mas não apenas como cidadãos que vão às urnas e sim pessoas críticas, que saibam qual o seu papel na sociedade [pausa]. Temos aqui alunos que não se adequam à disciplina da escola, mas se você puxar assunto qualquer sobre política ou religião, ou violência, você tira deles opiniões bem pontuadas sobre o que eles pensam, apontam as causas e trazem isso para a minha sala de aula [pausa]. Então, é papel meu como militante e educador trazer essa formação crítica em meu planejamento e na metodologia (Professor Milton).</p> <p>[...] ensinar a ler e escrever é importante, mas que eles se transformem e se tornem mais críticos na sociedade. Que não aprendam a ler só para votar, por exemplo, mas para saber em quem está</p>

		<p>votando (Professora Elis).</p> <p>[...] ensinar para as turmas de EJA é atuar a partir da realidade deles. Então, não é apenas ensinar conteúdos, <i>é entrar na comunidade, é buscar uma transformação social mesmo</i> [pausa]. De qualquer forma a gente entra na vida deles, e eles são um livro aberto (Professora Nana).</p>
<p><b>Especificidades da EJA</b></p>	<p><b>Prática docente de acordo às singularidades da EJA</b></p>	<p>[...] precisamos ser professores específicos que trabalham com a realidade deles, com o passado deles, com suas experiências, diferente de como trabalhamos com as crianças. O curso de Pedagogia oferece isso, mas de uma forma muito rasa, muito apaixonada, pois lá na sala de aula necessita de um jogo de cintura para ensinar alguns conteúdos que não foram aprofundados durante a licenciatura (Professora Elis).</p> <p>O professor da EJA é um professor diferenciado, pois precisa estar atento a este conjunto de especificidades que surgem da realidade destes educandos, e se o professor não tiver práticas de acordo às necessidades deles cria um “choque” a ponto da direção escolar trocar de professor, pois os alunos não aprendem e reclamam (Professora Nana).</p> <p>[...] ser professor da EJA é trabalhar de forma diferenciada, uma vez que não são crianças e sim trabalhadores. Precisam de uma prática própria, senão eles reclamam (Professora Gal).</p> <p>[...] ser professor da EJA é ser um professor específico [pausa]. Específico que trabalha de acordo com as necessidades da EJA, que ensina diferente da forma como ensina para as crianças (Professora Gal).</p>

	<p><b>Ação docente em conformidade com o conhecimento dos alunos</b></p>	<p>O professor é alguém que ensina? É [pausa], mas também é alguém que aprende e muito na sala de aula da EJA [pausa]. Digo a você que me tornei professora mesmo quando entrei de cabeça na EJA, porque eu saio daqui muitas vezes enriquecida com o conhecimento que eles possuem e levam para a sala de aula [...]. Planejo de acordo com o que eles já possuem de conhecimento (Professora Elis).</p> <p>Eu digo que há momentos em que passo quinze minutos de conversa com eles [alunos] e aprendo e ensino muito mais do que três horas aplicando um conteúdo, pois conhecimento criado dentro da própria vida ninguém consegue ensinar a não ser a própria pessoa que vivencia [...] A interação não é só conteúdo, de fora para dentro, mas é dialógico, fora a partir do conhecimento que eles possuem. Daí apropriado daquilo que eles trazem para a sala, trago para a disciplina e trabalhamos (Professor Milton).</p> <p>Tudo o que eles trazem para a sala de aula aprimora minha prática. Não basta apenas conhecer sobre Matemática, Português. É preciso relacionar com eles e ensinar de acordo com o perfil da turma (Professora Gal).</p>
--	--	--

**APÊNDICE E - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA REFERENTES AO TEMA  
“MOBILIZAÇÃO DOS SABERES MEDIANTE A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA ”**

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
<p><b>Mobilização dos conhecimentos adquiridos nos espaços formativos</b></p>	<p>[...] a gente trabalha não só transmitindo a matéria, mas buscando contextualizar o conhecimento conquistado na formação de professores do curso de Pedagogia com os conteúdos, com os problemas vivenciados por eles no dia a dia e com a realidade sociocultural que eles trazem consigo para a sala de aula (Professor Milton).</p> <p>[...] preciso em minhas práticas em sala de aula estar sempre repensando, sempre refletindo aquilo que aprendi na universidade, nas capacitações [pausa]. Refletindo se o que ensino é compreensível aos alunos e modificando a minha postura enquanto professor (Professor Milton).</p> <p>[...] estamos sempre conversando a respeito de como ensinar um conteúdo em determinada sala [...]. Isso é muito importante para minha formação, pois o que a gente aprende com o outro professor é muito rico para nossa profissão (Professora Gal).</p> <p>Para pensar na minha maneira de ensinar, preciso usar dos conhecimentos que adquiri sempre a partir do tripé reflexão/ação/reflexão. Sempre refletindo sobre o que foi transmitido na minha formação, buscando usá-los em minhas práticas com os meninos da EJA e, posteriormente, refletindo sobre os efeitos causados na sala, em diálogo com os conhecimentos que eles possuem (Professor Milton).</p>

	<p>As formações específicas para trabalhar na EJA sempre batem no ponto de que os alunos desta modalidade não são os mesmos do ensino regular. Eu sei que temos que dar aula de maneira diferenciada de como ensinamos às crianças. Daí eu organizo aquilo que aprendemos com as formações continuadas sobre o ensino de jovens e adultos e busco sempre planejar as minhas práticas, também, a partir da experiência que eles têm com o ambiente de trabalho. Tenho alunas empregadas domésticas, alunos feirantes, alunos mecânicos, donas de casa [pausa]. Então faço sempre o exercício de trazer para a sala de aula os conteúdos que precisamos trabalhar, mas sempre articulados com as realidades deles. Com suas histórias de vida (Professora Elis).</p>
	<p>Os alunos da EJA precisam de um atendimento diferenciado, e por isso o planejamento é importante [sorri]. Para trabalhar com alunos trabalhadores eu tenho que fazer um planejamento das minhas aulas e que estejam dialogando com o dia a dia deles. São alunos já adultos, trabalhadores, idosos [pausa]. Então eu tenho que mergulhar no que é próprio do aluno da EJA, pois não posso vir apenas planejar uma aula para aplicar um conteúdo distante da realidade destes alunos. Tenho que planejar, mesmo com o tempo curto, aulas que atendam os desejos deles (Professora Elis).</p>
<p><b>Organização didático-pedagógica da prática dos docentes da EJA</b></p>	<p>Embora temos que correr contra o tempo para dar conta de um conjunto de coisas dentro da sala de aula, eu acredito que o planejamento me ajuda a organizar a minha prática pedagógica, a rever os objetivos voltados à aprendizagem e a avaliar a minha prática enquanto educadora [...]. Temos que estar sempre reinventando, sempre reconstruindo novas práticas [pausa]. A gente precisa estar o tempo todo revendo nosso planejamento e reavaliando a nossa postura em sala de aula (Professora Gal).</p> <p>[...] em minhas práticas, desde o planejamento, preciso estar sempre repensando, sempre refletindo. Não só o que ensinar, mas como atingir as expectativas deles e a minha postura enquanto professor (Professor Milton).</p>

---

Oferecem às turmas de EJA o livro didático, o qual é interessante para que os alunos se familiarizem com as palavras. Costumo trazê-los, sempre que possível, para a sala de aula. Lembro que na graduação fazíamos pesquisas voltadas ao conteúdo do livro [pausa]. Claro que buscando pegar somente aquilo que ele tem de bom, pois tem muita coisa que não é do dia a dia dos alunos [pausa]. Não posso pegar um conteúdo que está distante da realidade dele e apenas dar na aula. Pego o conteúdo do livro e busco trazer para a realidade dos alunos trabalhadores, trazer para a realidade conquistense, para o aluno que mora neste bairro e que lida com todo tipo de violência (Professora Gal).

[...] uso o livro didático em alguns momentos para ilustrar alguma explicação, ou para trabalhar a alfabetização com eles. Mas eu vejo como um material muito distante da realidade dos alunos. Às vezes uso o livro, mas uso também outras leituras que despertem um interesse neles para questionar [pausa], pois acredito que o que está ali no livro didático não atende as necessidades que eles levam para sala (Professora Elis).

Trabalhamos com a EJA em uma situação completamente heterogênea. Eu tenho, por exemplo, uma turma em que há alunos em uma situação de alfabetização, alunos que conseguem ler um pouco. Há dois meses, um aluno portador de necessidade especial se matriculou para minha turma e isso mudou toda a rotina da sala de aula, inclusive o meu planejamento [pausa]. Então tive que pensar em minha prática para incluir este aluno. Por isso, eu tenho que me organizar e planejar uma prática que não seja igual para toda a turma, mas que atenda às necessidades de cada um, de acordo com os níveis que eles alcançaram (Professor Milton).

---

**APÊNDICE F - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA REFERENTES AO TEMA  
“ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A PRODUÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EJA”**

<b>CATEGORIA</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO</b>
<p align="center"><b>Saberes da experiência docente construídos sob a realidade/contexto da EJA</b></p>	<p>A forma como eu trabalho nas turmas da EJA nasceu dentro da realidade deles. Como já disse, eu planejo a minha aula trazendo o que considero importante para eles [...]. Às vezes o que planejo não é compreendido no primeiro momento, daí eu preciso readaptar de acordo com o contexto, com o que está próximo deles para que possam entender. Eles trazem temas da comunidade – drogas, política, religião [pausa] –, daí eu utilizo e associo com o que quero trabalhar nos conteúdos (Professora Gal).</p> <p>[...] eu penso em ensinar meus alunos a partir daquilo que é particular deles. Às vezes preciso improvisar, usar do plano B, quando o que planejei não é aceito por eles [...]. Eu procuro trabalhar com tema gerador, então, é mais rico quando eu ensino a partir dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula, de acordo com as realidades do dia a dia deles (Professora Nana).</p> <p>Muitas vezes corremos o risco de infantilizar os alunos da EJA quando passamos atividades dos alunos pequenos [crianças e/ou adolescentes]. Isso não pode acontecer [pausa], pois eles reclamam: querem escrever, copiar do quadro e reclamam quando levamos dinâmicas, justificando que não são crianças. Outra coisa é entender que são trabalhadores e demanda paciência minha para acompanhar o tempo de aprendizagem deles. Daí, planejo uma aula que chame a atenção sem exigir tanto. Peço que tragam para a sala experiências do dia a dia e eles sempre destacam como foi no trabalho. Isso é importante para ouvir e também para ensinar algo que possam usar no dia a dia (Professor Milton).</p>



	<p>No dia a dia eu ensino algo que eles possam usar no trabalho deles. São pedreiros, manicures, empregadas domésticas, donas de casa [pausa] e desempregados também [pausa]. Então, eles sempre pedem que eu ensine algo que seja útil e que possam levar para o trabalho. Sem contar que eles sempre chegam com uma história de lá do lugar em que trabalham. Esses dias uma aluna chegou chorando, pois foi demitida pela patroa [pausa]. Isso é triste e não dá para isolar apenas nos conteúdos, sendo que a escola é lugar, também, de conversar sobre isso (Professora Elis).</p>
<p><b>Os saberes da experiência dos professores construídos mediante a relação professor- aluno</b></p>	<p>Sobre os alunos da EJA [pausa], é um público que dialoga e interage com você [pausa]. Eu digo que tem horas que eu passo quinze minutos de conversa com eles e aprendo a como ensinar muito mais do que três horas, aplicando um conteúdo que está distante da realidade deles [...]. O conhecimento criado dentro da própria vida é algo que não podemos deixar de lado, eles possuem muita experiência de vida e eles partilham na aula (Professor Milton).</p> <p>No dia a dia nós falamos sobre tudo: dificuldades da vida, problemas com o trabalho, com o filho, com o marido [pausa], e eu penso que isso pode me ajudar a me aproximar deles e ajudar a ensinar dentro daquilo que é particular deles. Às vezes falamos de futebol, novela, algum noticiário na televisão e aproveito para fazer uma ponte com os conteúdos do dia [pausa]. Aí percebo que a interação com os meus alunos na EJA não é só aplicando o conteúdo, mas também dialogando com eles, aproveitando aquilo que eles trazem para sala de aula (Professora Nana).</p> <p>No dia a dia com eles eu entendo que fazem parte do meu universo e eu do universo deles, daí aprendo que eles possuem</p>

	<p>especificidades e que minhas práticas devem estar de acordo com as particularidades destes sujeitos, com suas experiências de vida, compreendendo que eles possuem uma história e um conhecimento próprio de sua comunidade (Professora Elis).</p> <p>Com os alunos mais velhos eu consigo desenvolver a minha aula direitinho [pausa]. Mas, com o aluno adolescente eu já não exijo muito, pois é o estilo dele. Ele não quer nada, pois a escola virou lugar apenas de diversão [pausa]. Eles estão ali por estar e isso atrapalha os adultos, pois eles não suportam as brincadeiras dos adolescentes, pois atrapalham sua atenção e os mais velhos querem aprender e não brincar. Por conta disso, preciso sempre planejar de modo que venha chamar a atenção destes alunos, procurando dialogar com eles e levando algo que eles gostam (Professora Gal).</p> <p>[...] alguns alunos são indisciplinados e isso incomoda aos mais velhos. Daí preciso me organizar e fazer com que estes alunos indisciplinados se façam presentes na aula e se sintam motivados a participar para que o que planejei não saia do controle (Professora Gal).</p>
<p><b>Os saberes da experiência produzidos temporalmente</b></p>	<p>Lembro que a minha mãe me levava para escola na qual ensinava [pausa]. Assistir as aulas dela, como ela tomava a lição, a tabuada [pausa] me <i>encantava!</i> Acho que muito do que faço hoje foi porque eu aprendi observando como ela dava aula (Professora Nana).</p> <p>A minha primeira professora foi Marlúcia [emociona]. Uma professora muito dedicada, entende? Muito boa, muito competente [pausa]. Ela tinha um carinho imenso pelos alunos e eu achava ali a coisa mais linda [pausa]. Ali eu pensava já em ser professora, e queria ser igual a ela quando crescer [risos]. Tudo o que eu falava e fazia colocava a professora no meio. Minhas brincadeiras com os colegas no recreio eram de escola, pegava papel e lápis, e, mesmo sem saber escrever ainda, eu dizia que estava corrigindo a tarefa, sempre tendo a tia Marlúcia como modelo. Estar aqui hoje, é graças a ela, ao amor que tinha por ela (Professora Nana).</p>

---

[...] graças aos meus professores eu tenho uma visão do que é ser professor aqui na EJA e como ensinar, me relacionar com meus alunos, sobretudo respeitando o tempo e condições deles (Professora Nana).

Lembro que na escola eu sempre gostava de ajudar meus colegas a terminar a atividade deles. Ensinava, pedia à professora para levantar e ensinar o colega, sobretudo em Matemática [pausa]. Acho que isso me ajudou a querer ser professora, pois eu sempre gostei de ensinar. Na adolescência eu comecei a dar banca [pausa], inclusive, me chamavam de tia e era uma paixão ser chamada assim [risos]. Então eu dava banca para crianças e adolescentes e isso foi me dando mais vontade de estar na profissão que atuo hoje, pois aprendi a ser professora ali no fundo do quintal de minha casa. Isso foi me motivando a escolher a profissão docente, a atuar com alunos mais velhos, sobretudo na EJA (Professora Elis).

---