

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ely Soares do Nascimento

**SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

TAUBATÉ - SP

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ely Soares do Nascimento

**SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Humano no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Contextos e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

TAUBATÉ – SP

2013

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

N244s Nascimento, Ely Soares do
Saberes construídos na prática pedagógica de
professores na Educação de Jovens e Adultos./Ely
Soares do Nascimento. - 2013.
147f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Campos
Diniz de Castro, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Saberes pedagógicos. 2. Práticas educativas na
Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação docente.
4. Desenvolvimento Humano. I. Título.

ELY SOARES DO NASCIMENTO

**SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Contextos e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Aparecida C. Diniz de Castro

Universidade de Taubaté- SP

Assinatura _____

Prof. Dra. Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté - SP

Assinatura _____

Prof. Dra. Vera Lucia Antonio Azevedo

Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, que me ensinaram a ser persistente.

A minha família, pela força e colaboração na realização deste sonho.

Aos meus amigos, pelo incentivo e compreensão das ausências durante este período do mestrado.

Aos colegas do CEEJA, que com acolhimento e generosidade me receberam e dividiram comigo seus conhecimentos, possibilitando a realização desta pesquisa.

Aos colegas do MDH, pelo companheirismo e generosidade durante estes dois anos; agradeço especialmente a Eliana, Nilsen, Andréa e Simone, que colaboraram concretamente para a realização deste trabalho.

Aos professores do MDH, que souberam, com suas críticas e contribuições, apontar o caminho para a realização desta pesquisa.

Aos professores que prontamente aceitaram participar da minha banca da minha defesa, meu especial agradecimento.

Por fim, agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Nena – grande incentivadora, paciente e amiga - que caminhou comigo durante esta construção. Muito obrigada!

“Gosto de ser gente porque a História que me
faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é
tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo pretendeu identificar os saberes que são construídos na prática pedagógica de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Foi de nosso interesse identificar e analisar como são construídos tais saberes, e apreendê-los em seus significados. Tomamos as contribuições teóricas de Bronfenbrenner (1996), para explicar as influências do contexto e do tempo no desenvolvimento profissional e na construção dos saberes pedagógicos; as pesquisas e reflexões sobre formação de professores, oferecidas por Alarcão (2001), Tardif(2002), Nóvoa (1992), Imbernón (2004) entre outros teóricos que investigam os saberes docentes e os significados que os professores atribuem às experiências profissionais, também foram consideradas. Usamos, ainda, como referência, os documentos oficiais que orientam as ações na prática da Educação de Jovens e Adultos. As questões que orientaram esse estudo são voltadas para as práticas educativas adotadas por um grupo de professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio. O campo de pesquisa é uma instituição de ensino pública estadual, localizada em uma cidade do interior paulista, que funciona em período integral, de forma dinâmica e diferenciada, com professores se revezando para o atendimento aos alunos, jovens e adultos. Este centro abriga 3000 alunos e 26 professores de diferentes áreas do conhecimento. Da pesquisa, de natureza qualitativa, participaram dezesseis professores sujeitos da observação participante, e um grupo de dez professores que se dispôs a participar das narrativas autobiográficas. Foram valorizados os novos questionamentos que emergem do cotidiano e as reflexões trazidas pelos sujeitos a partir das suas experiências profissionais. O procedimento metodológico foi o autobiográfico e a observação participante. Por meio das narrativas dos sujeitos e da observação participante a pesquisadora coletou dados que possibilitaram a identificação dos saberes. Concluiu-se que os saberes construídos pelos professores na sua prática diária e desenvolvidos no meio em que atuam são afetivos e pedagógicos; e são saberes validados pela prática. Constatamos no contexto investigado uma prática reflexiva como elemento estimulador na construção dos saberes docentes experienciais.

Palavras chave: Saberes Pedagógicos. Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

This study aimed to identify the knowledge that are built in the pedagogical practice of teachers working in Youth and Adults. We were interested in identifying and analyzing how they are constructed such knowledge, and seize them in their meanings. We take the theoretical contributions of Bronfenbrenner (1996) to explain the influences of context and time in professional development and the construction of pedagogical knowledge, research and reflections on teacher training, offered by Alarcão (2001), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Imbernon (2004) and other theorists who investigate teacher knowledge and meanings that teachers attach to professional experiences were also considered. Used also as a reference, the official documents that guide the actions in the practice of Education for Youth and Adults. The questions that guided this study are focused on the practices adopted by a group of teachers in the context of Education for Youth and Adults in Primary and Secondary Education. The search field is a state public education institution, located in the interior of a city that works full time in a dynamic and differentiated, with teachers taking turns to care for students, youths and adults. This center houses 3000 students and 26 teachers from different areas of knowledge. Research, qualitative, sixteen teachers participated in the subject participant observation, and a group of ten teachers who volunteered to participate in autobiographical narratives. Were valued new questions that emerge from daily life and the reflections made by the subjects from their professional experiences. The methodological procedure was autobiographical and participant observation. Through the narratives of the subject and participant observation the researcher collected data that allowed the identification of knowledge. It was concluded that the knowledge constructed by teachers in their daily practice and developed in the middle that are affective and pedagogical work, and are validated by practical knowledge. Found in the context investigated reflective practice as enhancer element in the construction of experiential teaching knowledge.

Keywords: Pedagogical Knowledge. Educational Practices in the Education of Youth and Adults. Teacher Training. Human Development.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEES	Centro Estadual de Ensino Supletivo
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional da Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não Governamental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
SE	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Problema	12
1.2	Objetivos	12
1.2.1	Objetivo Geral	12
1.2.2	Objetivos Específicos	13
1.3	Delimitação do Estudo	13
1.4	Relevância do Estudo	15
1.5	Organização da Dissertação	18
2	REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1	Breve Histórico da EJA no Brasil	20
2.2	Formação e Prática Reflexiva do Professor	26
2.2.1	Formação para Atuação Docente na EJA	29
2.2.2	Formação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional Docente	37
2.3	Saberes Docentes	41
2.3.1	Conhecimento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional	41
2.3.2	Saberes Disciplinares e Curriculares	46
2.3.3	Saberes Experienciais	47
2.4	Interdisciplinaridade e a Construção dos Saberes Docentes	50
2.5	Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: Contribuições ao campo da Formação Profissional Docente	54
2.5.1	Elementos Constitutivos da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner	55
3	MÉTODO	60
3.1	Tipo de Pesquisa	60
3.2	Instrumentos de Coleta de Dados	60
3.3	Campo de Estudo	63
3.4	População	65
3.5	Coleta de Dados	66
3.6	Análise de Dados	69
4	RESULTADOS	71
4.1	Caracterização da Amostra	71

4.2	Análise das Observações	73
4.3	Análise das Narrativas	83
5	DISCUSSÃO	89
5.1	Influência do Contexto no Desenvolvimento das Aprendizagens e Construção dos Saberes	89
5.2	Experiências e Aprendizagens na Prática na Educação de Jovens e Adultos	94
5.3	Presença de Atitude Interdisciplinar entre os Saberes Adquiridos na Prática Pedagógica	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A	Instrumentos de Coleta de Dados das Narrativas Autobiográficas	112
APÊNDICE B	Instrumentos de Coleta de Dados da Observação Participante	113
APÊNDICE C	Extratos da fala dos Professores Sujeitos e seus significados	114
ANEXO A	Ofício à Diretoria de Ensino Estadual da Região de Taubaté	121
ANEXO B	Termo de Autorização da Diretoria de Ensino de Taubaté	122
ANEXO C	Termo de Consentimento Livre Esclarecido	123
ANEXO D	Declaração de Aprovação do Comitê de Ética	124
ANEXO E	Resolução SE 77/2011, nº 8/2012 e nº 10/2012	125
ANEXO F	Resolução CNP/CP nº1/2006	130
ANEXO G	Diários Reflexivos	136

1 INTRODUÇÃO

Os anos de experiência e prática profissional, sempre permeados por novos questionamentos, levam-nos a perceber que os tempos e as necessidades do ser humano se transformam, exigindo daqueles que se dedicam à formação, em especial na área da Educação, novas formas de ensinar, procurando alcançar bons resultados na aprendizagem dos participantes desse processo. Como bem mostra a literatura atual, docentes, formadores e pesquisadores têm-se indagado sobre as melhores estratégias de ação pedagógica, refletindo sobre os próprios valores, experiências, conhecimentos prévios, modos de pensar e agir dos professores no percurso de sua formação.

Pode-se aqui considerar a formação como um momento do processo de desenvolvimento profissional, cuja base de ação essencial sustenta-se pela articulação das dimensões pessoal, profissional e coletiva do trabalho docente. Concordamos com Nóvoa, (1992, p.25), quando afirma que a formação deve “[...] estimular uma postura crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Uma formação que não se limite ao acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas que considere o professor como um profissional que age, reflete e cria durante seu trabalho pedagógico, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Tendo como base a experiência da pesquisadora como formadora de professores para a Educação de Jovens e Adultos, e a orientação teórica da literatura que fundamenta as questões ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional da docência, o presente estudo se propôs a identificar e refletir sobre os saberes construídos na ação pedagógica por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Tardif (2002, p.36), “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. São saberes que não têm sua constituição limitada à sala de aula (local de trabalho), mas que provêm de variadas fontes, tais como a família, as disciplinas estudadas na formação inicial, os contextos de trabalho e formação, além das interações com colegas e alunos.

Considerando o contexto de trabalho e o cotidiano do professor, foi de interesse desta pesquisa identificar os saberes que são construídos com base na reflexão sobre a prática e na prática propriamente dita, exercida por docentes na Educação de Jovens e Adultos. Pretendeu-

se conhecer e analisar o contexto sócio-histórico e político em que atua o grupo de professores sujeitos; a prática e o cotidiano destes; a importância dada por eles à formação permanente e, por conseguinte, identificar os saberes mobilizados na prática docente, que também podem ser chamados de saberes pedagógicos, tal qual afirma Tardif (2002).

As pesquisas sobre formação e profissão docente destacam a necessária compreensão da prática pedagógica do professor, que é reconhecido como mobilizador de saberes profissionais. Nesta perspectiva, considera-se o professor como um profissional que tem também sua história de vida, sua formação inicial; que toma decisões para nortear seu caminhar profissional; que aprende, constrói e reconstrói saberes na sua prática diária, atuando em um contexto complexo, em um determinado tempo, atendendo às especificidades de alunos jovens e adultos.

Em torno desta questão, destacou-se a formação permanente – esta vista como significativos espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica – o que é reforçado pelas ideias de Imbernón (2004):

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar competências continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2004, p. 72).

A reflexão e produção pedagógica se fazem necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente na construção e reconstrução de novos saberes direcionados ao ensino e à aprendizagem de adultos. Ensino este que requer do educador uma formação que lhe propicie condições de um trabalho no sentido de promover em seu educando o reconhecimento da sua identidade, a construção do seu conhecimento e a relação entre os conhecimentos da vida e os conhecimentos da escola.

Segundo Dewey (1933 apud ALARCÃO, 1996):

[...] o pensamento reflexivo, se diferencia do ato de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (DEWEY, 1933 apud ALARCÃO, 1996, p. 175).

A reflexão pedagógica requer planejamento, consciência do ato, compromisso do professor com a reformulação da prática pedagógica, para que o professor possa, pelo ato

reflexivo, analisar a prática, as teorias implícitas, os processos ligados às metodologias, os projetos, a observação, as estratégias de ensino e as tomadas de decisão, reorientando assim seu trabalho diário. Uma formação permanente reflexiva tem a função de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento profissional gerando um conhecimento ativo, que traga ao professor novas competências para modificar suas ações no sentido de adaptá-las à diversidade (IMBERNON, 2004).

Para a formação permanente de professores da EJA, inúmeras são as possibilidades temáticas, desde que sempre com foco na diversidade cultural e social que caracteriza esse aluno. Vóvio (2010) indica a identificação dos saberes experienciais, ou seja, da prática pedagógica, assim como os objetos de ensino selecionados pelos próprios professores, para a organização da formação.

Destarte, acreditamos que refletir e identificar sobre os saberes construídos pelos professores da Educação de Jovens e Adultos poderá trazer à tona elementos que se constituirão em princípios para propostas futuras de uma formação, que se traduzirá em qualidade do ensino e construção de novas aprendizagens.

1.1 Problema

Quais são os saberes construídos pelos professores da Educação de Jovens e Adultos em sua prática pedagógica?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os saberes construídos por um grupo de professores na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o modo como os professores percebem seu próprio percurso e processo de desenvolvimento profissional.
- Analisar como os docentes significam suas experiências na Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar elementos estimuladores na construção de novos saberes pedagógicos, na atuação junto à Educação de Jovens e Adultos.
- Verificar a presença da atitude interdisciplinar entre os saberes adquiridos na prática pedagógica dos professores sujeitos deste estudo.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa leva em consideração a figura do professor como mobilizador de saberes profissionais, como um profissional que, em sua trajetória de vida, constrói e reconstrói seus conhecimentos em diferentes contextos, buscando adequá-los às necessidades e desafios postos pela diversidade de situações vividas nos espaços escolares. Aqui delimitamos o espaço de estudo em uma escola voltada para a modalidade de ensino que atende Jovens e Adultos.

Nosso foco de interesse é um grupo de 26 professores, atores nesta modalidade de ensino, visando investigar junto a eles como se constituem os saberes docentes desenvolvidos no cotidiano de ação e, ao mesmo tempo, observar como eles utilizam tais saberes nos momentos da prática. A base do trabalho desses professores é uma escola pública estadual, denominada Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, instalada em um município do Vale do Paraíba, que oferece tal modalidade no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

Os professores que atendem no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), são vinculados à rede estadual de ensino e têm suas sedes nas escolas do município de Taubaté. A cada final de ano, eles passam por um processo de avaliação e optam ou se submetem a uma classificação que lhes possibilita continuar ou não no projeto. Também

professores estáveis e em caráter temporário poderão ser admitidos para um contrato anual, até 31 de dezembro.

O processo de seleção e credenciamento é realizado pela Diretoria de Ensino e pela Direção de Escola, observando-se os seguintes critérios, determinados pela Resolução SE 77, de 6 de dezembro de 2011:

- 1-de comprometimento com a aprendizagem do aluno, demonstrado mediante:
 - clima de acolhimento, equidade, confiança, solidariedade e respeito que caracterizam seu relacionamento com os alunos;
 - alta expectativa quanto ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de todos os alunos;
 - preocupação em avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos pelos alunos;
 - diversidade de estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dos alunos.
- 2-de responsabilidades profissionais, explicitadas pela:
 - reflexão sistemática que faz de sua prática docente;
 - forma como constrói suas relações com seus pares docentes e com os gestores da escola;
 - participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional.
- 3-de atributos pessoais sinalizados pelos índices de pontualidade, assiduidade, dedicação, envolvimento e participação nas atividades escolares.

Os professores que passam por este processo de avaliação e são admitidos como professores do CEEJA devem cumprir carga horária de 40 horas semanais, sendo 36 horas em atendimento aos alunos, distribuídos em pelo menos 2 turnos, e duas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na escola. As quatro horas de trabalho restantes deverão ser cumpridas em local de livre escolha do docente (HTPL).

Ainda conforme Resolução SE 77, de 6 de dezembro de 2011, os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAS) são caracterizados como:

[...] instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio [...].

Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAS) são instituições que integram o sistema estadual de ensino, com características específicas como frequência flexível e atendimento individualizado a seus alunos. Acompanham o calendário escolar oficial, com períodos de funcionamento nos períodos da manhã, tarde e noite.

A organização curricular do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) segue a Base Nacional Comum, acrescida de Língua Estrangeira Moderna; os conteúdos são desenvolvidos com metodologias e estratégias adequadas às características do curso, com trabalhos individualizados e momentos coletivos ou aulas em grupos.

O aluno, para ter direito a frequentar o CEEJA, deverá ter 18 anos completos e assumir o compromisso de comparecer as avaliações parciais e finais obrigatórias e de ter pelo menos um comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina. O tempo entre a matrícula e a avaliação final será determinado pela capacidade e ritmo de aprendizagem do aluno e pelos resultados alcançados.

Quanto ao material didático, este será disponibilizado pela Secretaria da Educação como referência para o desenvolvimento dos conteúdos, competências e habilidades das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio; será ainda adaptado e reorganizado pelos professores para atendimento mais efetivo dos alunos das diferentes escolas.

Cabe aqui destacar que esta pesquisa, ao identificar os saberes docentes, assume um olhar mais voltado para os saberes experienciais, ou seja, para os saberes construídos na prática diária do professor envolvido na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, todos os demais saberes docentes também serão considerados.

Trata-se de um campo de pesquisa fértil que, apesar da sua importância, têm uma história relativamente recente de interesse de outros investigadores que se voltam para a temática do conhecimento dos professores quanto à construção de um repertório próprio que profissionalmente atenda às necessidades de uma dada área educacional, visando garantir a qualidade de seu trabalho. Neste caso, consideramos profícuo refletir sobre os processos formativos dos professores em exercício na Educação de Jovens e Adultos, no ensino Fundamental II e Médio, considerando as exigências postas nesse contexto de ensino.

1.4 Relevância do Estudo

Iniciando os estudos, fez-se necessária uma busca sobre as pesquisas já existentes, para que pudéssemos delinear a relevância do estudo a que nos propusemos e buscar nos estudos dos teóricos já citados anteriormente referências sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Formação de Professores de Jovens e adultos, Interdisciplinaridade, Saberes Docentes, Contextos de Formação e Prática, pelos quais se constroem os saberes.

Os resultados desses estudos preliminares aqui serão apresentados com o intuito de manter na discussão a coerência entre a teoria já existente e os dados coletados.

Em uma pesquisa junto ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2005 a 2010, utilizando as palavras-chave: Saberes Pedagógicos e Formação Docente para professores de Jovens e Adultos, verificamos a tímida produção acadêmica voltada para a área de Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que diz respeito à Formação de Professores que atuam nessa modalidade de ensino, bem como em relação aos saberes docente.

Foram analisadas 87 teses defendidas nas várias regiões e Universidades do país. Para tanto, definimos alguns critérios, tais como ano de publicação, universidade de origem, assunto tratado, método e instrumentos utilizados, que forneceram dados sobre as propostas dos estudos e sobre o caminho percorrido até as conclusões.

Tais critérios utilizados para a elaboração da busca no Banco de dados da CAPES contribuíram na leitura e interpretação dos dados colhidos, permitindo concluir que de 2006 a 2010 os estudos sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos aumentaram em 85%. Um número maior de estudos buscou respostas às questões afilivas sobre o analfabetismo dos adultos, a prática docente nos programas e nos cursos de alfabetização de adultos, a exclusão de grande parte da população adulta e as políticas públicas. Pouco se pesquisou sobre a formação e saberes docentes.

Tais dados reiteram a relevância do presente estudo em busca dos saberes dos professores da educação de jovens e adultos, como elemento fundamental para novas propostas de formação.

A universidade de origem possibilitou mapear as regiões do Brasil que mais ou menos têm se debruçado sobre as questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA); observou-se que 6% localizam-se na região norte, 15% na região nordeste, 8% na região centro-oeste, 50% na região sudeste e 21% na região sul.

A temática desenvolvida neste estudo pode ser considerada relevante, uma vez que se pretendeu dar foco à Formação de Docentes e assim buscar desvendar este processo tão complexo. Os métodos e instrumentos adotados destacam a abordagem qualitativa, com 65%; entretanto, também estiveram presentes a quantitativa, com 21%, a qualitativa/quantitativa, com 11%, e não definidas com 3%. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas, histórias de vida, observações, análise de discurso, narrativas, estudo de caso e relatos orais.

A leitura e análise das referidas pesquisas evidenciaram que, quanto à formação do docente, é no seu caminhar que ele se torna sujeito do seu saber; que a formação inicial apresenta-se em nível insatisfatório; que urge a necessidade de transformação da prática pedagógica enquanto processo que irá privilegiar a articulação entre teoria e prática. Por fim, a pesquisa permitiu concluir que muito ainda está por se fazer na formação dos docentes, oferecendo-lhes possibilidades de melhores condições de conhecer, compreender, opinar e realizar a prática pedagógica em prol da EJA, reafirmando assim a relevância do estudo.

Conforme estabelece a Constituição de 1988, a educação deve atender a todos, sem exclusão. A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se pela sua população desfavorecida econômica, social e culturalmente; por assim dizer, pessoas marginalizadas pelo sistema, produtos de uma sociedade e de uma escola excludentes.

Cabe destacar a inquietação da pesquisadora enquanto formadora, porque, em sua experiência profissional, tem verificado que a formação inicial de professores em seu currículo pouco se atém às questões da formação para a educação de jovens e adultos. De fato, o curso de Pedagogia dá maior enfoque à Educação Infantil e ao Fundamental I; enquanto as Licenciaturas específicas, que formam professores para o Fundamental II e Ensino Médio, têm seu maior enfoque nas disciplinas específicas e não na formação de professores.

Segundo as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, de maio de 2000, “a LDBEN traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos”.

É importante aqui lembrar as dificuldades dessa nova visão da formação de professores quando pensamos que a educação de jovens e adultos precisa ser incluída como modalidade da educação básica, já que nas antigas licenciaturas a formação de professores era tratada como apêndice do bacharelado, “sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’” (BRASIL, 2010).

A partir da década de 1990, as pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes surgem sob a influência da produção intelectual internacional, aliada às características nacionais próprias, considerando a possibilidade de se dar voz ao professor, por meio de histórias de vida e análise de trajetórias profissionais. Assim, passa-se a compreender o trabalho docente a partir de diferentes ângulos (como sujeito e profissional), valorizando-se os saberes construídos e reconstruídos no confronto da prática cotidiana, incluindo-se a reflexão e a partilha de saberes nesse processo de autoformação.

Nesse contexto da pesquisa, pretende-se compreender o trabalho docente por meio de narrativas que poderão esclarecer os saberes da experiência construídos pelo grupo de professores sujeitos investigados. Cabe lembrar que tais saberes são aqueles desenvolvidos no exercício e na prática da profissão, que emergem da experiência e são validados por ela (TARDIF et al., 1991).

É importante ressaltar que ao abordar esta problemática há que se ter em conta a maneira como o meio e a experiência do indivíduo contribuem para o processo do desenvolvimento e a construção dos saberes pedagógicos. Tais saberes se apresentam sob a forma de *habitus*, o que, para Tardif (2002), representa um conjunto de disposições adquiridas na e pela prática real que expressa um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo cotidiano. Neste caso, preocupamo-nos em observar como as experiências comuns a esse grupo de pessoas diferentes são integradas por cada sujeito que as vive e como cada um deles se reestrutura em função delas, possivelmente servindo-se delas para evoluir.

Consideramos a hipótese de que os saberes, quando identificados e refletidos, geralmente se integram aos processos de formação. Com este estudo, espera-se colaborar na formação e reflexão daqueles que exercem a prática diária em sala de aula, especialmente na educação de jovens e adultos; daqueles que exercitam a prática de formação permanente junto ao grupo de professores e, ainda, daqueles que são responsáveis pela formação inicial nas Licenciaturas.

1.5 Organização da Dissertação

Na sua estrutura, esta Dissertação apresenta-se organizada em etapas, assim denominadas: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Resultados, Discussão, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução traz uma visão geral deste trabalho de pesquisa. A revisão da literatura apresenta o referencial teórico que irá contextualizar o Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fundamentado por documentos oficiais e outros estudos, e embasará a análise dos dados coletados, que muito contribuirá para identificar os saberes docentes que se delineiam pelas questões relativas à formação e prática reflexiva do professor; pelos saberes fundamentais para a profissão docente e pelos saberes construídos através da experiência.

Como fundamentação teórica, o referencial Bioecológico de Bronfenbrenner,(1996; 2011)respaldará o trabalho, dando especial ênfase à questão do contexto e do tempo, considerados como fatores importantíssimos na construção dos saberes docentes. As concepções de Tardif (2002), Lessard (1991), Alarcão (1996), Nóvoa(1992), Imbernón(2004), entre outros, se destacam no curso dessa pesquisa, subsidiando os estudos em evolução no foco do desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas.

Também serão relevantes as experiências de vida profissional - não só na Educação Básica, mas também na Formação de Professores - trazidas na bagagem sócio-histórica dessa pesquisadora. Talvez a experiência com a Formação de Professores tenha sido o que mais me instigou a esta investigação. Conhecer e entender os saberes construídos pelos professores no trabalho com Jovens e Adultos se tornou importante para mim, na medida em que pude verificar e sentir a pouca ênfase dada aos estudos sobre a aprendizagem de jovens e adultos durante o processo de formação inicial.

Na sequência, apresenta-se a Metodologia do estudo, subdividida em: tipo de pesquisa, instrumentos, campo de estudo, população, coleta de dados, análise dos dados. Finalmente, apresentam-se os Resultados, a Discussão, as Considerações Finais e as Referências.Os Apêndices e os Anexos são as derradeiras partes que constituem esta Dissertação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No decorrer desta unidade da Dissertação o objetivo é apresentar a fundamentação teórica que embasou a pesquisa e está dividida nas seguintes partes: Breve histórico da EJA no Brasil; Formação e a prática reflexiva do professor; Saberes docentes; Interdisciplinaridade; e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

2.1 Breve Histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos aparece de forma sistemática no cenário educacional a partir de 1930, quando o Brasil passa por grandes transformações sócio- econômicas e políticas, associadas à industrialização e ao aumento da população urbana. Neste momento, a Educação Básica começa a se consolidar como um sistema público de educação, quando o governo federal toma a iniciativa de organizar o ensino em todo o país, determinando as responsabilidades estaduais e municipais. Neste contexto a educação de jovens e adultos institucionalizou-se.

Nos anos 40, os altos índices de analfabetismo provocam a decisão do governo de destinar um fundo que reverteria na alfabetização de adultos. Estes, quando analfabetos, eram identificados como incapazes e marginais, não podendo votar ou ser votado.

Segundo Cunha (1999):

[...] o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, p. 10).

Em 1945, o Brasil passa por um período de redemocratização com o fim da ditadura Vargas, que estimula o movimento do fortalecimento dos princípios democráticos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), recém

criada, pede aos países participantes que se organizem para a alfabetização dos adultos analfabetos cujos índices eram altos para a época.

Aqui é importante lembrar que essa proposta referia-se a adultos, pois só recentemente o jovem foi “[...] incorporado ao território da antiga educação de adultos” (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Em 1947, o governo lança uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, sob a direção do professor Lourenço Filho, com o objetivo de alfabetizar em três meses, de contribuir para que os adultos pudessem concluir o curso primário em duas etapas de sete meses, seguida de uma etapa de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Os resultados da campanha foram significativos possibilitando a criação de várias escolas supletivas em diversas regiões do país.

Ao lado da Campanha de Educação de Adultos, discutia-se no Brasil o analfabetismo que era considerado causa e não consequência do pouco desenvolvimento do país. O adulto analfabeto sofria com o preconceito de ser considerado incapaz e marginal social e psicologicamente. Ainda em meio à Campanha, cujos resultados ajudavam a superação do preconceito, e a novos estudos da psicologia experimental, foi criado um método de ensino de leitura para adultos.

Nesses trinta anos podemos verificar então como a Educação de Adultos foi conduzida no Brasil. Eram muitos analfabetos adultos e a educação visava transformar o pobre marginalizado em apenas um trabalhador, que pudesse exercer melhor seu trabalho, ou que pudesse votar, sendo um instrumento na mão dos poderosos (CUNHA, 1999). A educação não era vista ou pensada como um direito do cidadão, como uma forma de sua inserção na sociedade. Percebia-se claramente a existência de uma educação elitista, que atendia uma pequena parte da população.

Marshall (1967) afirma que é um engano não considerar o direito à educação diretamente ligado ao direito à cidadania; para ele, o direito social de cidadania, bem como o de ter sido educado, deveria ser considerado como um direito de todo cidadão adulto. Esta ideia, como relata Marshall (1967), vigorava na Inglaterra do século XIX; para nós no Brasil, ela ainda era vigente em meados do século XX. Apesar da expansão dos direitos sociais, o analfabeto ainda carregava a culpa pelo pouco desenvolvimento do país.

Na década de 50, mesmo com os resultados positivos, a Campanha pela Educação de Adultos foi extinta, permanecendo o ensino supletivo implantado por meio dela. Aumentaram as discussões em torno da questão técnico-administrativas e pedagógicas, que culminaram em

uma nova visão sobre o analfabetismo e o aparecimento de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos.

Esta trazia em si o pensamento pedagógico que inspirou os principais programas de alfabetização de adultos que se espalharam pelo país no início dos anos 60; tem como autor o professor Paulo Freire, talvez o educador brasileiro mais permeável às questões do seu tempo, de sua região e do futuro do seu país. Ele idealizou um método de alfabetização de adultos que traz em si um novo conceito de leitura e escrita, cujos princípios estão na criação:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1977, p. 104).

A alfabetização como ato de criação - buscando desenvolver a vivacidade, a busca, a invenção - certamente tiraria o alfabetizando da situação de excluído, trazendo-o para a condição de pessoa atuante e reivindicativa.

O programa de alfabetização gerado por Paulo Freire marcou a educação nas quatro últimas décadas do século 20, conforme afirma Cunha (1999):

Na percepção de Paulo Freire, os conceitos de alfabetização e educação estão muito próximos, para não dizer que se confundem. Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende (CUNHA, 1999, p. 12).

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que funcionaria em todo o país sob a orientação da proposta de Paulo Freire.

De acordo com Ribeiro (1997):

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (RIBEIRO, 1997, p. 23).

Este novo pensamento pedagógico - que estabelece a relação entre a educação e o problema social, em uma sociedade que aponta a pobreza como a causa do pouco desenvolvimento ou o obstáculo ao desenvolvimento - busca uma mudança de paradigma, um

avanço real, em que o povo e também o pobre possam participar, reivindicar seus direitos pelos próprios pensamentos e ações.

Com o golpe militar de 1964, os programas de Alfabetização de Adultos foram vistos como ameaça à ordem.

Em 1967, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL visava atender a população entre 15 e 30 anos e tinha como objetivo a alfabetização funcional para valorizar e integrar o homem à sua família, à comunidade local e à pátria. As experiências pedagógicas dos anos 60 foram reproduzidas pelo MOBRAL, esvaziadas de todo o senso crítico e problematizador.

O MOBRAL foi extinto em 1985 e, em seu lugar, ficou a Fundação Educar que, mesmo não assumindo os programas, apoiava técnica e financeiramente as iniciativas dos governos, de empresas e entidades civis conveniadas. Saímos deste período com um Brasil diferente, em que segundo Telles (2001):

[...] a pobreza vira a sombra que o passado projeta no presente: o desemprego, a fome, a doença, a invalidez, a mortalidade, a destituição material ficam por conta de circunstâncias genéricas em que não existem sujeitos e muito menos responsabilidades, apenas falam dos destinos da história que fizeram deste país um país pobre, porém pleno de possibilidades (TELLES, 2001, p.50).

Em 1988, a Constituição aprovada “[...] expressou a aspiração por uma sociedade democrática e mais igualitária” (TELLES, 2001), e estendeu o direito ao ensino fundamental a todos os cidadãos de todas as faixas etárias, o que obrigou o governo a ampliar as oportunidades para os que já passaram da idade de cursar a escola regular.

Embora esta seja uma conquista de fato, segundo Haddad (2009), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 não deu a importância necessária à modalidade EJA, a qual foi excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que na época era a principal fonte de financiamento da educação. Com a chamada da sociedade civil para colaborar com os serviços educacionais, segundo orientação neoliberal, grupos empresariais, entidades filantrópicas, de prestação de serviços, ou de caráter assistencial ganharam relevância e o setor público saiu enfraquecido.

Nos anos 90, devido à ideia de fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, a universalização do ensino fundamental traz maiores desafios para a Educação de Jovens e Adultos.

A Declaração de Hamburgo (1997) refere-se à Educação de Jovens e Adultos como fundamental para a vida nas sociedades contemporâneas:

[...] a educação de jovens e adultos pode ser considerada mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável [...], do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (MEC/UNESCO, 2004, p.41).

Assim, fica evidente o verdadeiro sentido da EJA, ou seja, a educação continuada que proporciona aos jovens e adultos conhecimentos que lhes possibilitem maior humanização, entendida aqui como os direitos sociais a saúde, à qualidade de vida, ao trabalho, e à formação profissional.

Em nível internacional, a Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA), preparada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que acontece em intervalos de doze anos, define que cada país apresente um relatório nacional sobre o estado da sua EJA, com o objetivo de definir novas orientações e prioridades para a próxima década.

Os relatórios nacionais foram a base para a preparação de relatórios regionais por continente: América do Sul e Caribe, Ásia e Pacífico, África, Estados Árabes e Pan-Europa. Em 2009 decidiu-se, com base nos relatórios regionais, elaborar um relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.

No Brasil, a partir da CONFINTEA, criaram-se Fóruns Estaduais de EJA, que acontecem por todo o país e tem como objetivo socializar experiências e definir políticas públicas. A política nacional passou a ser articulada pelos municípios, por Organizações não Governamentais (ONGs), por movimentos sociais, por sindicatos e Universidades que, por meio dos Fóruns, articulam-se com o governo federal para a elaboração de políticas públicas para EJA. Em 2010, o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE), trouxe novas diretrizes para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo como concepção uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade, o direito a aprender e não apenas ser escolarizado.

Nesse sentido o documento da SE de São Paulo, 2012, sobre planejamento, com base nas Resoluções SE nº 77/2011, nº 08/ 2012 e nº 10/2012 (Anexo E), propõe aos professores a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica na EJA, para atendimento aos alunos levando-se em conta que:

- os alunos da EJA desejam conhecer as razões pelas quais precisam aprender algo ou como aquela aprendizagem vai beneficiá-los. Isso agrega valor ao autoconceito e autoestima.
- as experiências de vida devem ser sempre consideradas por conferir sentido e significado à aprendizagem. Estas devem vir baseadas, sempre que possível, em vivências concretas e relacionadas às necessidades dos alunos e de seus objetivos futuros.
- nas propostas escolares, deverá ser presente o sentimento de realização dos alunos; caso contrário, poderá se tornar um dos fatores da evasão que se observa na EJA (SÃO PAULO, 2012, p.5).

É importante considerar a especificidade da educação de jovens e adultos. São alunos bem diferentes das crianças e adolescentes presentes nas instituições de ensino em geral. Apresentam as características, os interesses e as expectativas próprias do adulto; este requer muitas vezes intervenção pedagógica, metodologia e material didático apropriados. Esse aluno precisa de uma educação que possa garantir-lhe a sua realização como pessoa e sua participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade em que vive. São adultos e jovens normalmente excluídos da escola, com uma história escolar nada favorável, quase sempre emocionalmente frustrante.

Entender como esses jovens e adultos pensam e aprendem requer: “[...] transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: condição de não criança, condição de excluídos da escola, condição de membros de grupos sociais” (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Quanto à condição de não criança, temos uma questão a considerar, pois “[...] os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são muito menos explorados na literatura psicológica”(OLIVEIRA, 2001, p.17). Mesmo assim, o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais e, pela própria história de vida, será capaz de reflexão sobre seu conhecimento e processos de aprendizagem.

Quanto à questão de excluídos da escola e de membros de grupos sociais, podemos discutir a necessidade da adequação de métodos e currículos de ensino que normalmente são pensados para crianças. Adequar as regras e linguagens específicas da escola, para que os jovens e adultos não se sintam novamente excluídos, envergonhados e inseguros quanto à sua capacidade de aprendizagem, é fundamental no trabalho com a educação desse grupo de alunos e no atendimento à função social da escola.

Vale a pena, aqui, aprofundar um pouco mais nossas preocupações quanto às competências profissionais de um educador, em especial no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social da sua ação.

2.2 Formação e Prática Reflexiva do Professor

Para se falar em formação de professores, precisamos entender o lugar de onde falamos, identificando a concepção de formação como a concebemos. No presente estudo, consideramos formação como parte do desenvolvimento profissional do docente. Uma formação pensada, refletida, que possibilite ao professor entender e valorizar sua prática no sentido de repensá-la pautada nas teorias pedagógicas. Só a prática refletida, unida às teorias, poderá tornar o professor um profissional autônomo, com competência para avançar e reelaborar suas ações no sentido de uma prática que atenda às demandas dos alunos de hoje.

Analisando as nossas escolas atuais, podemos verificar que tanto a formação inicial como a continuada, se pautadas no acúmulo de conhecimentos oferecidos por meio de cursos e palestras sem a devida reflexão e interação entre os pares, buscando traduzir as questões cotidianas em ações eficazes, pouco acrescentarão ao processo de formação docente.

Os estudos de Nóvoa, (1992, p.25), destacam que a formação deve “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Dai que a formação não acontece pela acumulação de conhecimentos e técnicas, “[...] mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre sua utilização” (NÓVOA, 1992, p.25), isto é, através de processos de investigação articulados com as práticas educativas. Para Gómez (1992, p.104), “no contato com a situação prática, não só se adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”.

A reflexão é explicada pela imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, levando em conta valores, intercâmbios simbólicos, afetividade, interesses culturais, sociais e políticos que permeiam os contextos de trabalho em geral. Schön (2000) associa a ideia de *praticum reflexivo* ao espaço de formação no qual o professor, constantemente, tem a oportunidade de refletir sobre os problemas e a dinâmica que acompanham a prática cotidiana. Aliada a essa proposta epistemológica, apresenta conceitos inerentes à nova concepção de prática profissional, quanto ao pensamento prático do professor; ou seja, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a reflexão-na-ação.

Esses conceitos trazidos por Schön (2000) como fundamentais para a formação de um profissional eficiente serão aqui brevemente apresentados.

O conhecimento-na-ação é um conhecimento espontâneo, demonstrado na execução da ação bem desempenhada; é o conhecimento executado sem pensar e revelado na ação. São conhecimentos dinâmicos que estão na ação e ao serem descritos convertem-se em conhecimentos na ação. Conhecer na ação é, assim, um processo que acontece espontaneamente proporcionando resultados pretendidos e, muitas vezes, respostas que nos trazem surpresas que originam reflexão dentro da ação.

A reflexão-na-ação é a reflexão durante a ação; ou seja, dá-se em um período de tempo em que ainda se pode interferir na ação em desenvolvimento. Neste caso, o pensar serve ainda para dar nova forma ao que se está fazendo. A reflexão na ação questiona a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação e produz significação imediata para a ação.

A reflexão sobre a ação é um processo no qual a reflexão realiza-se sobre a ação reconstruída; ou seja, sobre a ação concluída. Neste caso, não se interfere na ação em desenvolvimento, mas em futuras ações.

Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação é a que realmente leva o profissional a progredir, a construir novas ações futuras. Desse modo, as futuras ações são realizadas sobre reflexões anteriores.

Sob tal perspectiva, na formação docente a prática adquire papel relevante, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Ainda que não ensine diretamente, é possível haver aprendizagem pela prática quando os processos de conhecer a ação, refletir na ação, refletir sobre a ação e refletir sobre a reflexão da ação acontecem e possibilitam a construção de novas ações.

Podemos assim considerar a reflexão uma característica que define a ação humana, principalmente na vida social moderna, visto que as ações humanas são constantemente examinadas e reformuladas à luz de novas informações sobre estas próprias práticas.

Especialmente considerando esse contexto de incertezas e rápidas transformações do mundo pós-moderno, como define Giddens (1991):

[...] período de nítida disparidade do passado, o termo com frequência tem um ou mais dos seguintes significados: descobrimos que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os “fundamentos” preexistentes da epistemologia se revelaram sem credibilidade; que a história é destituída de teleologia e consequentemente nenhuma versão de “progresso” pode ser plausivelmente defendida; e que uma nova agenda social e política surgiu com a crescente proeminência de preocupações ecológicas e talvez de novos movimentos sociais em geral (GIDDENS, 1991, p.45-46).

Podemos então pensar que toda instituição educativa e o grupo de profissionais docentes precisam buscar concepções que possibilitem uma educação para a cidadania visando princípios de uma sociedade democrática, abandonando a concepção predominante no século XIX, de mera transmissão do conhecimento acadêmico, pautado em certezas, reforçado aqui por Giddens (1991, p.40), quando afirma que: “Nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido “antigo”, em que conhecer é estar “certo”.

Esta afirmação nos faz pensar que, para ser eficiente, a instituição educativa precisa atender às necessidades que a sociedade impõe neste contexto atual, assim como esclarece Imbernón (2004):

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2004, p. 7-8).

Considerando o quadro social de globalização ou mundialização, com ideias e práticas neoliberais e indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, fica evidente a necessidade de um debate mais intenso sobre as relações que se estabelecem na docência.

Neste cenário, segundo Imbernón (2004), objetivando a formação do professor, caberia buscar capacitá-los com instrumentos intelectuais que pudessem aproximá-los de novos conhecimentos e prepará-los para a interpretação das situações complexas, bem como envolvê-los em tarefas de formação comunitária que favoreceriam o estabelecimento de vínculos entre o saber intelectual e a realidade social. Esta formação, tão discutida hoje em dia, faz parte do desenvolvimento profissional do professor, que não se reduz ao desenvolvimento pedagógico, mas ao conhecimento e a compreensão de si mesmo, estimulando o desenvolvimento cognitivo, que associado aos conhecimentos teóricos, amplia os saberes de natureza técnica e profissional.

Considerando-se o paradigma da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p.15) em que os domínios da teoria e da prática se entrelaçam durante a formação docente, torna-se importante considerar as instituições formadoras (Universidades e Escolas) e as relações que entre elas se estabelecem, pensando a Universidade com os domínios da teoria e as Escolas

com os domínios da prática, que se entrelaçam ao longo da formação e prática docente (MIZUKAMI, 2005 - 2006).

Este modelo que ainda predomina na maioria das Universidades e Institutos de Ensino do país, e que trazem as disciplinas específicas precedendo as disciplinas pedagógicas, tem se mostrado inadequado a formação docente para atender a realidade do professor; tem sofrido críticas tais como:

[...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada a formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de formação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999, p.112).

Nesse sentido, é importante que um modelo de formação que considere o professor um profissional que age, reflete e cria durante seu trabalho pedagógico seja posto em prática. Um modelo como o da “racionalidade prática”, (PEREIRA, 1999, p.113), que considera a prática o momento e local de reflexão, criação e construção de conhecimento.

Shulman (1988, p.33) argumenta que: “[...] a maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal como concreto e, que se faz necessário haver um contínuo jogo entre os dois princípios, de racionalidade técnica e de reflexão-na-ação”.

Para que este jogo entre os dois princípios citados por Shulman (1988) aconteça é importante que a formação inicial do professor se desenvolva fundamentando as bases para a construção de um conhecimento pedagógico sólido.

2.2.1 Formação para Atuação Docente na EJA

A formação inicial dos professores tem sido realizada ao longo da história por instituições organizadas especialmente para este fim. No Brasil, a formação inicial de professores iniciou no século XIX, com a criação das Escolas Normais que correspondiam ao nível secundário e, logo após, ao ensino médio.

Somente a partir da Lei nº 9394, de 1996, a formação dos docentes para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental passa a ser obrigatória em nível

superior, previsto um tempo de adaptação para o novo sistema. Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a preocupação com a formação de professores só se deu a partir do início do século XX. “Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas” (GATTI, 2010, p. 1356), nas poucas escolas existentes.

Já o curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, inicialmente formava o bacharel em educação e com mais um ano de estudos de Didática, formava o licenciado nas disciplinas de educação.

Com a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, em 1968, foram instituídas Habilitações Profissionais, pelas quais os alunos optavam em um determinado momento do curso, tornando-se especialista em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9294/96, alterações ocorreram tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores que passaram a ser licenciaturas. Mas somente em 2006, pela Resolução nº1 de 15/05/2006 (Anexo F), o curso de Pedagogia passa a ser proposto como licenciatura e a responder pela formação de professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, pela formação de professores para o curso Normal, e ainda, se e onde houver, para a modalidade da educação de jovens e adultos e formação de gestores.

Apesar de todas essas mudanças, permanece a dicotomia entre a formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio como afirma Gatti (2010):

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Embora as instituições de formação sejam organizadas para este fim, com profissionais especializados, currículo organizado em uma sequência de conteúdos, atividades, tarefas, cujos objetivos são proporcionar aos formandos aquisição de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, capacidade de saber e saber fazer, nossa

formação inicial para professores tem se apresentado insuficiente para atender a realidade contemporânea como conclui Gatti (2010) em sua pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

Considerando o contexto em mudança em que a escola está inserida, e a função social própria à escolarização, o futuro professor tem sido desafiado a construir conhecimentos em âmbitos que possa capacitá-lo a exercer sua profissão, levando em conta toda a complexidade que lhe é peculiar. Imbernón (2004) enfatiza que:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2004, p. 66).

Assim, as instituições de formação inicial têm papel fundamental não só em promover os conhecimentos profissionais e culturais, como em possibilitar ao futuro professor a formação de estratégias e métodos que auxiliem na sua prática pedagógica.

É importante considerar que os conhecimentos que se constroem durante a formação inicial são suportes para as práticas pedagógicas. Não podemos perder de vista que falar da formação inicial é falar de processos, e não de fatos e produtos. Aprender a ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional do professor (MIZUKAMI, 2010). Esse processo envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos e os de desempenho em seu trabalho.

Para o desenvolvimento profissional do professor, a experiência, a significação de tal experiência e a consideração da prática profissional tornam-se fatores muito importantes para a construção de conhecimentos. Tais fatores serão levados em consideração neste estudo, para identificação dos saberes docentes.

Sobre a profissão docente, inspiramo-nos nas colocações de Imbernón (2004):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2004, p.29).

Podemos então considerar que o conhecimento pedagógico não é absoluto e nem o único que compõe os conhecimentos profissionais que um professor deveria ter; de fato, também se faz necessário um conhecimento polivalente, que compreenda o conhecimento pedagógico comum integrado pelo patrimônio cultural de uma sociedade, e o conhecimento pedagógico especializado ligado à ação, à prática que necessita de um processo de profissionalização. Também não podemos deixar de mencionar uma das mais importantes funções ou tarefas docentes, que é a de propor valores, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico (IMBERNÓN, 2004).

O conhecimento do professor precisa ser olhado como um conhecimento cultural, do contexto, e como conhecimento prático carregado de compromisso científico, político, ético e moral da profissão de educar.

A democratização do sistema educativo tem aumentado a exigência ao profissional da educação. Para atendê-la, a formação inicial precisa trazer ao professor um conhecimento científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para que possa assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade (IMBERNÓN, 2004).

O professor traz para sua prática aprendizagens das experiências de aluno, modelos que se perpetuam no exercício da sua profissão; por isso, a formação básica além de conteúdos precisa pensar nas metodologias, nas estratégias, nos recursos, que possam servir de modelo a um profissional que precisa estar atento ao futuro. Na formação básica do professor a mudança precisa ter um lugar de destaque, pois não se trata de uma aprendizagem de um ofício, mas de aprendizagens de uma profissão, o que inclui ações concretas e tomadas de decisão para diferentes situações.

Das instituições de formação de professores, hoje em dia é exigido que o professor aprenda a lidar com um conhecimento em construção, e não mais um conhecimento imutável; que entenda a educação como um compromisso político; que considere o desenvolvimento humano da pessoa e a necessidade de uma formação contínua que lhe possibilite interagir com o contexto onde está inserida a escola.

E o professor da Educação de Jovens e Adultos? Quem são os professores que atuam na EJA? Como são formados para atuar na EJA? Essas questões são constantes nas últimas

pesquisas que têm como foco a Educação de Jovens e Adultos, o que nos leva a crer que não há grandes avanços no processo de mudança em uma situação que perdura desde a entrada da EJA na história da educação brasileira.

Pela história da EJA no Brasil, podemos verificar que a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi considerada uma modalidade educativa, portanto não necessitava de professores profissionais com formação adequada para tal.

Somente na LDB 9394/96, artigo 4, inciso VII a formação de um profissional para a Educação de Jovens e Adultos aparece como preocupação.

Mesmo assim, os estudos de Soares (2010) trazem dados do INEP/2005, que mostram a existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 instituições de ensino superior, em que apenas 27 ofereciam a habilitação de EJA, cursos estes localizados em 15 Institutos de Ensino Superior (IES), localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul. As regiões norte e centro-oeste não apresentavam esta habilitação. Ainda é importante considerar que os cursos que oferecem a habilitação em EJA oferecem “a partir do 3º ou 4º período do curso de Pedagogia havendo a permanência de Metodologia para o ensino em EJA e estágio supervisionado” (SOARES, 2010 p.97).

Sabemos que no campo educacional a formação dos professores (inicial ou continuada), vem sendo discutida nas últimas décadas, porém pesquisas revelam que não tem acontecido o mesmo com a formação para os professores da EJA. Esta situação vem “[...] corroborar a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação inicial de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos” (VÓVIO, 2010, p.61).

Apesar de sua origem diversa (religiosa, política, sindical, comunitária), hoje a EJA quando ligada à escolarização tem a função de atender pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica ligada ao sistema de ensino público e privado.

Durante a maior parte da sua história, a EJA esteve ligada a alfabetização de adultos que por algum motivo não puderam realizar seus estudos em tempo regular, e foi influenciada por duas concepções: emancipação e mudança social. “Uma delas é a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades, advinda das experiências do território da educação popular” (ARROYO, 2005 e 2006, *apud* VÓVIO, 2010, p.64). A outra é a educação compensatória, que, conforme explica Di Piero (2005):

[...] que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstaculosa flexibilização da organização necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERO, 2005, p.1118).

Essa concepção compensatória traz visões assistencialistas e preconceituosas que impedem o professor de enxergar os conhecimentos de vida que os adultos trazem para a escola, já que não possuem conhecimentos escolares. Dessa forma, para atender a esta população, os currículos e conteúdos na maioria das vezes se igualam aos currículos das escolas regulares, calcados na cultura considerada legítima, e ignoram a cultura dos grupos ali presentes, o que faz da EJA uma modalidade que concentra uma grande evasão.

Nesse campo da EJA há uma variedade de pessoas atuando chamadas de educadores, monitores, capacitadores. São denominados professores os ligados às redes de ensino que atuam diretamente na educação escolar, com formação para a docência.

Embora com formação para a docência, muitos professores não contaram em sua formação inicial com uma formação adequada à modalidade de jovens e adultos. Diante disso, muitos constroem seus saberes na prática ou experiência docente, muitas vezes trabalhando até com crianças e adolescentes.

O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, quanto à formação de professores propõe:

- 1) Incorporar ao planejamento e orçamento do MEC a formação e qualificação de educadores/as de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos, bem como suas relações com o mundo do trabalho.
- 2) Fomentar a habilitação, nos níveis médio e superior, de educadores/as populares vinculados/as a movimentos de alfabetização do campo e da cidade.
- 3) Prover ampliação de quadro docente nas Ifes, de forma a viabilizar a formação *latu senso e strictu senso* de professores/as do ensino médio e de graduação, vinculada à educação tecnológica.
- 4) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil (BRASIL, 2010, p.152-153).

Diante do exposto, é de interesse destacar a relevância do trabalho pedagógico, tendo clareza do papel do professor que, na prática, exercita a formação, adequando-se às

especificidades do campo de ação no processo ensino/aprendizagem. Afinal, as exigências que hoje se fazem aos profissionais da educação ainda estão muito além daquelas contempladas em sua formação inicial, o que se verifica também entre os docentes que atuam junto a Educação de Jovens e Adultos, em diferentes níveis de ensino.

Bem sabemos que a visão globalizada dos problemas e seus encaminhamentos, análise crítica, criatividade, transferência e adaptação de conhecimentos a novos campos e situações, criticidade e reflexão diante das questões cotidianas, iniciativa de pesquisa e espírito empreendedor, relacionamento cooperativo com profissionais de outras áreas integrando conhecimentos e vivências, entre outras tantas ações, poderiam ser mais estimuladas nos centros formadores visando melhor definir competências básicas, preparando os profissionais para o mercado de trabalho, nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Ainda observamos que, na sua estrutura pedagógica, em geral nossas universidades não estão ajustadas para este tipo de profissional que aqui estamos a destacar.

Concordamos com Masetto (1998) que as Universidades ainda não oferecem uma formação adequada ao que os tempos atuais estão a exigir – caracterizam-se como muito acadêmicas, adotam metodologias e avaliação convencionais, oferecem poucas oportunidades de convivência com a realidade das salas de aulas e situações de aprendizagem nas quais se dará o domínio de técnicas e situações comuns às práticas integradas aos contextos das escolas que abrigam o ensino fundamental e médio. Nesse sentido, quase sempre deixam de ser produtivas até mesmo próprias experiências de Estágio que acompanham a formação acadêmica nas licenciaturas, no *lócus* da escola na qual poderiam contemplar e participar de experiências significativas que certamente, complementariam com maior qualidade a formação. Ainda é possível perceber um descompasso entre as instâncias acadêmicas e as escolas básicas, que não exercitam uma relação de parceria interativa e produtiva.

Que saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências docentes podem ser ensinados e aprendidos? O que é possível ensinar nos centros formadores (nas licenciaturas em geral) associando teoria e prática, de modo a reforçar a aprendizagem profissional da docência? Que projetos de formação docente são eficazes e capazes de promover um ensino significativo?

Estas, dentre tantas outras questões, inspiram a necessidade de investigações com o intuito de compreender a natureza e os contextos de aprendizagem dos professores, incluindo-se os espaços de trabalho como uma das possibilidades de formação e desenvolvimento profissional.

Observa-se que o tema da aprendizagem docente, considerando sua complexidade e pertinência, mobiliza cada vez mais estudos voltados para a área. Buscamos em Hernandez (1998, p.9) inspiração para reafirmar aquilo em que acreditamos “[...] alguém aprende quando está em condição de transportar a uma nova situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária”.

Para Hernandez (1998), a aprendizagem do professor desenvolvida em situações de formação manifesta-se em seus atos em diferentes contexto e vivências. Concebemos a prática como um *locus* privilegiado de aprendizagem, independente das situações e níveis de ensino a que se dediquem os docentes, na medida em que estes são levados a enfrentar e lidar com experiências variadas e sempre dinâmicas da escola. Daí que a prática profissional consolida-se, ao lado da experiência pessoal do professor, delineada pelos contextos sócio-históricos e permeada por situações multifacetadas, as quais convivem com concepções, crenças, teorias, ideias e histórias de vida diferentes.

Por isso, reafirmamos que a prática docente é uma instância permanente de aprendizagem, constituindo-se em um dos espaços mais significativos para exercitar a ação e a reflexão, em uma possível prática reflexiva.

Outra questão que também nos instiga diz respeito à ausência de projetos interdisciplinares sustentando as bases teóricas dos cursos de formação, possibilitando aos docentes familiaridade com experiências de interlocução entre as áreas do conhecimento. Não se pode ignorar que as possibilidades formativas de tais cursos estão diretamente relacionadas ao modo como se organizam, à natureza das atividades que incluem em seus currículos, à forma como apresentam os conteúdos selecionados e ao tipo de conhecimento que proporcionam.

Assim, as atitudes e conhecimentos veiculados pelos programas de formação inicial poderão ser veiculados e incorporados ao repertório cognitivo dos futuros professores que, muitas vezes, acabam confirmando e reforçando as experiências vividas como estudantes. Daí eles serão responsáveis por gerar marcos de referências.

Apesar da posição marginal sobre a formação de professores da EJA, da complexidade e diversidade que marcam a trajetória da EJA, já encontramos algumas propostas de pesquisadores sobre o que deve ser prioridade na formação dos educadores de jovens e adultos. Entre eles, Ribeiro (1997) propõe temas que devem fazer parte da formação inicial e continuada para os educadores de jovens e adultos tais como a dimensão política da prática da EJA, a funcionalidade das aprendizagens para os jovens e adultos trabalhadores, e os

processos formativos que possibilitem aos educadores formas alternativas para a organização do ensino da EJA.

Podemos pensar que essas são algumas das possibilidades temáticas, entre tantas outras, que poderiam ser contempladas nas experiências de formação dos profissionais da educação dispostos a atuar nesta modalidade de ensino, no foco das especificidades desse público, considerando a diversidade cultural e social que o caracteriza.

Vóvio (2010) indica, para a organização dos processos formativos para o professor da EJA, que as pesquisas busquem identificar os saberes docentes que são mobilizados na prática pedagógica, os objetos de ensino que são selecionados pelos professores e quais concepções orientam suas escolhas. Também se faz necessário reconhecer o conjunto de experiências e trajetórias formativas e como os professores significam a ação educativa com jovens e adultos. Talvez a reflexão sobre esses pontos possa nos trazer propostas mais consistente de uma formação que desenvolva habilidades necessárias para a atuação dos professores na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, reforçamos os nossos anseios como pesquisadora, uma vez que novas ideias emergem provocando o interesse em desdobrar essa pesquisa em novos ângulos que merecem ser investigados oportunamente, sem perder o foco no campo da pesquisa – EJA e suas peculiaridades pedagógicas. Um dos aspectos que merecem destaque na esfera de trabalho docente refere-se à formação e desenvolvimento profissional.

2.2.2 Formação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional Docente

Considerando o contexto no qual as escolas estão inseridas, contextos em mutação, com situações únicas que exigem do professor um preparo para o incerto, percebemos claramente a urgência de uma formação continuada que não só proponha ao professor “[...] novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades e competências básicas e específicas, firmadas em relações interpessoais” (ALARCÃO, 2001, p.103).

As relações interpessoais, que podem então ser consideradas a teia onde se desenvolvem as capacidades e competências dos docentes, são entendidas como “[...] laços ou rede de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si” (TAVARES, 2001, p.32). É uma relação de qualidade em que as pessoas envolvidas deverão encontrar-se, sentir-se

nessa relação. O outro da relação deverá ser reconhecido como uma pessoa implicada na relação, presente e atuante.

Na construção das relações interpessoais é que nasce a escola reflexiva na qual as pessoas pensam, refletem, agem, interagem e têm a possibilidade de construir uma escola de todos e para todos. Uma escola que se compromete e se preocupa com o desenvolvimento das capacidades pessoais, disposta a atuar na formação do novo cidadão.

Nesse paradigma pós-moderno que se caracteriza pela transição, o sujeito que surge é o construtor de conhecimentos, e não mais o sujeito que adquire conhecimento. É o sujeito que, a partir das próprias representações de mundo e da interação com a realidade construída, constrói seus conhecimentos, interpretando, estabelecendo significados e dando sentido à sua vida. Nesse caso é recomendado ao professor que ensine o aluno a pensar, a refletir e a descobrir o mundo.

Aparecem como pontos de destaque na carreira do professor a busca por novas formas de trabalho em equipe, a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas, novos riscos a serem assumidos, que são identificados pelo professor como necessidade de um complemento da formação inicial ou de uma formação constante.

Essa nova concepção para atender às demandas da sociedade altera as formas de organização e gestão das escolas, impondo novas atitudes aos sujeitos envolvidos, com o conhecimento, com os conteúdos, com o ensino e a aprendizagem.

Para atender à demanda tão complexa, Imbernón (2004) propõe que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2004, p.38).

Sendo assim, a formação continuada do professor deve estar vinculada à reflexão sobre a sua prática para que, em processo constante de reflexão e autoavaliação, possa analisar sua prática e as teorias implícitas e, a partir disso reorientar seu trabalho, não devendo permanecer focado somente nos conhecimentos científicos, mas a processos ligados a metodologias, projetos, observação, estratégias contextualizadas e tomadas de decisão.

A reflexão possibilita aos professores a compreensão de suas crenças e suposições, guiando sua prática em busca das metas estabelecidas. Possibilita ao professor a produção do

conhecimento pedagógico, quando reflete sobre a interação do conhecimento científico e a forma de aquisição deste conhecimento pelo aluno.

Segundo Alarcão (1996), o conhecimento na ação é aquele que os profissionais demonstram na execução da ação; que se manifesta na espontaneidade, e que só é possível resgatá-lo quando se reflete sobre ações realizadas e nas tentativas de descrever os conhecimentos que estão subjacentes. No entanto, quando trazemos a reflexão para a escola, diante do seu coletivo, precisamos considerar: o que é refletir? como refletir? para que refletir?

Este processo de reflexão incluído na formação docente inicial e continuada possibilitará uma postura de compromisso com a realidade na qual está inserido e uma busca constante pela melhoria da qualidade do ensino. Cabe às equipes gestoras dos centros de formação e das escolas em geral disseminar a ideia de professor reflexivo; ou seja, “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais” (ZEICHNER,1993,apud ALARCÃO, 1996, p.176)e traz em si o professor ativo, com possibilidades de encarar novas concepções de educação para atender às demandas da educação do século XXI.

Retornando as questões levantadas acima - para quê ser reflexivo?como refletir?sobre o que refletir? - é importante elucidar que a reflexão traz uma dimensão formativa que permite o aprofundamento dos conhecimentos e capacidades dos professores em suas ações.

É neste momento de reflexão que o professor poderá pensar detidamente e melhor sobre seu contexto de trabalho, sobre seu papel na educação, as situações que se lhe apresentam em determinado momento, os conteúdos a serem ensinados, os métodos a serem empregados, suas condições como trabalhador da educação e, então, transformar suas reflexões críticas em ações.

A postura de questionamento do professor é o que o tornará reflexivo, fazendo produtivo esse seu momento de formação. Neste caso, consideramos a importância da continuidade da formação para o desenvolvimento profissional.

Sobre tal, encontramos apoio nos estudos de Imbernón (2004), que destaca cinco eixos de atuação na formação continuada:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2004, p.48).

Se considerarmos os eixos destacados pelo autor, poderemos visualizar uma formação baseada na reflexão dos professores sobre sua prática, utilizando-se de teorias implícitas que permitirão uma nova orientação do trabalho docente.

Uma formação continuada que parte do pressuposto que o professor é o construtor do conhecimento pedagógico não poderá estar pautada somente na atualização científica, didática, mas em uma formação crítica, reflexiva, que orientará o professor no desenvolvimento de suas capacidades de descobrir, buscar, organizar, fundamentar e construir o conhecimento pedagógico. Esta é uma etapa da formação em que o desenvolvimento profissional se apoiará na análise e reflexão das situações de ensino/aprendizagem e do contexto educativo.

É importante destacar, até pela relevância que ocupa nesse estudo, que o contexto educativo quando identificado e levado em conta, enriquece o conhecimento profissional e possibilita intervenções nos diversos quadros educativos onde se produz educação. É nesse contexto que o conhecimento experimentado acontece e se transforma em conhecimento real, interagindo com outros campos como os da moral e da ética.

A formação continuada tem a função de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento profissional gerando um conhecimento ativo, e não passivo, que proporcione competências para que o professor possa modificar as tarefas no sentido de adaptá-las à diversidade e ao contexto dos alunos. Ser professor implica em saber quem é esse profissional, o que faz e as razões por que faz; implica também ter consciência do lugar que ocupa na sociedade.

Nesse sentido, na sequência desse estudo, buscamos destacar os saberes docentes (TARDIF, 2002), desenvolvidos nas diferentes fases do ensino (HUBERMAN, 1995), analisando o processo que envolve a subjetividade do mestre ao ensinar.

2.3 Saberes Docentes

2.3.1 Conhecimento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional

O pensamento e o conhecimento profissional do professor hoje em dia se tornaram campo de investigação na busca pela compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos professores. Esses estudos têm sugerido que a formação docente ocorre de maneira contínua, com início nos cursos de formação, ou até antes, prosseguindo pelo seu exercício profissional.

Tardif (2002, p.261) afirma que “Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino”. Isso nos ajuda a entender como os professores em início de carreira agem diante de uma situação problema. Na maioria das vezes, buscam soluções para as questões do dia a dia, baseados quase sempre na sua experiência enquanto aluno, e bem menos na sua formação inicial de professores.

Considerando os anos iniciais decisivos no desenvolvimento profissional do professor, recorremos a Huberman (1995), que analisa o ciclo de vida profissional dos professores pela ótica da carreira; isto é, analisa o percurso de um profissional em uma ou em várias organizações, e busca entender as influências da pessoa na organização e da organização na pessoa. Como exemplo, Huberman (1995) considera a exploração e a estabilização de processos que se dão em início de carreira:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1995, p.37).

É importante pensar que o desenvolvimento de uma carreira é um processo, e não o acúmulo de fatos e acontecimentos isolados, o que traz a alternância das fases de exploração e estabilização. São fases que não se limitam ao início da carreira, mas podem se alternar durante a vida profissional de uma pessoa.

A fase de exploração será variável segundo os tipos de pessoas; ela poderá ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 1995, p.39), limitada pelas possibilidades dentro da instituição. Esta é uma fase que consiste em uma opção provisória, permitindo ao professor uma investigação sobre a profissão e seus papéis. Esta etapa pode alongar-se dependendo das dúvidas e das formas de escolha da profissão. Se o resultado da investigação for positivo, adentra-se a uma outra fase, que é da estabilização.

A fase de estabilização, no sentido pedagógico, “precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p.40). É uma fase de comprometimento definitivo, na qual o professor, por fazer parte de um grupo profissional, pode firmar-se diante dos colegas e superiores com um sentimento maior de competência, partindo em busca da diversificação.

Na fase de diversificação, “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias do programa, etc” (HUBERMAN, 1995,p.41). Nesta etapa, os professores são mais motivados, mais empenhados em seus afazeres na escola; é a fase em que o professor parte em busca de novos desafios.

Para alguns professores, a fase do pôr-se em questão aparece após a etapa de estabilização. É decorrente da sensação de rotina ou de uma crise existencial, quando não há na vida profissional da pessoa uma “atividade inovadora significativa” (HUBERMAN, 1995, p.42).

Na sequência da etapa de questionamento, encontramos a fase de serenidade e distanciamento afetivo. São professores que partilham serenidade em sala de aula, menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, com menor nível de ambição e de investimento, já partindo para o desinvestimento. Esta fase do desinvestimento “evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 1995, p.46).

Nos seus estudos sobre o aprender e ensinar, Mizukami(2010) distingue três momentos importantes: o da formação inicial; o da formação durante o período de iniciação profissional; e o do desenvolvimento profissional. Em qualquer desses momentos, diferentes temas se apresentam como motivo de reflexão e processamento ao professor. Tais investigações tem mostrado que o professor constrói conhecimento profissional quando processa informações, toma decisões, gera conhecimento ao refletir sobre sua prática e se utiliza de suas crenças em sua prática profissional.

Essa discussão sobre como o professor aprende e como aprende a ensinar vem se intensificando nos últimos tempos e, entre várias discordâncias, fica evidente a concordância sobre a importância de se considerar os processos reflexivos, as crenças, os valores, as concepções, as teorias e a experiência profissional como fonte de aprendizagem (MIZUKAMI, 2010).

Um dilema que hoje permeia a profissão docente é o de que é preciso saber ensinar, já que a função dos professores é formar indivíduos - o que significa educá-los para a reflexão, para a autonomia, para utilizar com facilidade os conhecimentos adquiridos na escola, e não equipá-los através da transmissão de saberes curriculares. Aprender a ensinar é um processo contínuo, que começa antes da preparação formal e permeia toda a vida do profissional. É um processo que envolve a subjetividade do sujeito professor.

Placco e Souza (2006) conceituam a subjetividade como:

Característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas nosocial (PLACCO; SOUZA, 2006, p.43).

Considerar a subjetividade como descrita acima no processo de formação do professor significa considerar o professor como sujeito de seus pensamentos e ações, valorizando sua construção tanto individual como social que se desenvolve nos contextos de educação; significa considerar a aprendizagem do professor como a apropriação do conhecimento a partir da própria história pessoal. Isto individualiza os saberes dos professores e os torna sociais, quando ressignificados nas relações estabelecidas pelos professores em seus contextos de trabalho, ou seja, nas relações estabelecidas tanto com o grupo de trabalho como com os alunos em contextos específicos.

A profissão docente não pode ser considerada absolutamente técnica, pois os professores não só transmitem conhecimentos, mas os constroem ao longo da formação; também emitem juízos e tomam decisões que aplicam na prática.

Se analisarmos o tipo de conhecimento que os professores deveriam ter, encontraremos vários, o que nos leva a crer na necessidade de um conhecimento polivalente. Imbernón (2004) compreende o conhecimento docente sob vários âmbitos: o do sistema, que se refere às estruturas e organizações; os problemas, que dão origem à produção de

conhecimento; o pedagógico, que traz a especificidade da profissão; o metodológico-curricular; o contextual e o dos próprios sujeitos da educação.

O conhecimento pedagógico é aquele que se constrói e se reconstrói ao longo da vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Imbernón (2004) considera o conhecimento pedagógico como não absoluto, na medida em que ele se estrutura em uma gradação que vai do conhecimento comum ao conhecimento especializado.

O conhecimento pedagógico comum é apreendido pelo professor, do patrimônio cultural de uma sociedade determinada. Já o conhecimento pedagógico especializado é o conhecimento prático que diferencia a profissão, legitimado na prática, baseado no conhecimento experimental na prática. Esta interação que se estabelece pelo processo de formação, entre o professor e sua prática, é o que possibilita a construção de diversas habilidades profissionais que passam a fazer parte do pensamento teórico e prático do professor. Isto nos leva a crer que a profissionalização do professor está diretamente ligada a sua prática profissional, aos seus saberes.

São várias as proposições sobre o que é o saber. Nós aqui utilizaremos a orientação de Tardif e Gauthier (2001), que afirma ser o saber: “[...] um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.198). São saberes trabalhados e incorporados à prática docente e só tem sentido quando utilizados por eles de maneira significativa. Estão diretamente ligados à capacidade de racionalizar, criticar, refletir a própria prática. Provêm de várias fontes e servem de base para o ensino.

Também é importante destacar aqui a questão da temporalidade e da pluralidade dos saberes docentes. São temporais em três sentidos: provêm da própria história de vida do professor, tem os primeiros tempos de vida profissional como decisivos para a aquisição de competências, e se desenvolvem ao longo da carreira do professor (TARDIF, 2000). São considerados plurais e heterogêneos por serem provenientes de várias fontes como cultura pessoal, cultura escolar anterior, disciplinares, didáticos, curriculares e experienciais (TARDIF, 2000).

Para identificar e classificar os saberes dos professores, utilizamos o quadro 1, a seguir, que apresenta um modelo tipológico que pretende dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o aos lugares nos quais os professores atuam, aos seus instrumentos de trabalho e às experiências de trabalho.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002, p.63

Este quadro mostra que os saberes produzidos pelos professores sofrem influência de fatores interiores e também de fatores exteriores ao “ofício de ensinar”(TARDIF, 2002,p.64). São saberes construídos no encontro de fontes variadas de saberes: da família, da escola onde estudou, dos locais de formação, das ferramentas utilizadas pelos professores, da interação com os colegas, da prática em sala de aula.

Quando se busca identificar os saberes dos professores, pressupõe-se uma concepção que entende o professor como profissional competente, que produz conhecimentos; um profissional ativo que não só aplica os conhecimentos da teoria construídos por outros, mas que tem em seu contexto de trabalho o espaço de produção de saberes específicos provenientes desta mesma prática. Essa é uma ideia que se opõe a concepção tradicional que entende o saber somente pela teoria, e a prática completamente desprovida de saberes. O professor é um trabalhador; assim, como todo trabalhador faz, pensa o seu trabalho e produz saberes nessa prática diária.

Tardif (2002) considera o saber docente como um saber social, embora a existência deste saber dependa dos professores atuando em uma determinada prática. Nesta perspectiva podemos considerar os saberes docentes como saberes sociais na medida em que são

compartilhados por um grupo, e só existem porque estão ligados a um sistema no qual o trabalho é realizado por um grupo de pessoas, com objetivos comuns.

Os conteúdos implícitos nestes saberes são construídos a partir da história e da cultura de uma determinada sociedade; são construídos e adaptados dependendo dos momentos e das fases da carreira do professor.

Podemos considerar então que os docentes, enquanto grupo social que integra a sociedade contemporânea produtora de saberes, também produzem, integram e mantêm relações com diferentes saberes que são construídos ao longo de sua prática profissional. São saberes que se constituem a partir da formação inicial profissional, por meio dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, bem como dos saberes experienciais (TARDIF, 2002).

2.3.2 Saberes Disciplinares e Curriculares

Os saberes disciplinares correspondem aos vários campos do conhecimento e são produzidos pelas ciências da educação e incorporados à prática docente pela formação inicial e contínua. São transmitidos nos cursos universitários, e nos cursos de formação de professores. São saberes produzidos pela tradição cultural e pelos grupos sociais e “transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares [...]” (TARDIF, 2002, p. 39.). As ciências da educação que compõem os saberes disciplinares são construídas por teóricos e pesquisadores que dificilmente atuam nas escolas, e são considerados os produtores de saberes, enquanto os professores são considerados os executores. Nesse sentido, os saberes disciplinares ocupam o lugar da formação científica dos professores.

Aqui faz-se importante pontuar que a prática docente inclui diversos saberes que são considerados os pedagógicos. Tais saberes são constituídos à luz de concepções oriundas das reflexões sobre a prática educativa e articulam-se às ciências da educação, sendo difícil distingui-los.

Os saberes curriculares serão os aprendidos pelos professores em sua prática pedagógica. Constituem-se nos programas, métodos e conteúdos categorizados pela instituição escolar que os professores devem usar em sua prática diária.

Esses saberes, tanto disciplinares como curriculares, são incorporados à prática docente, mas não são saberes construídos pelos docentes. Os professores não são responsáveis por eles, nem podem controlá-los quanto à transformação em saberes escolares.

Ao longo de sua formação, os professores devem apropriar-se deles para usá-los em sua prática. Isso caracteriza certa distância dos professores desses saberes produzidos e controlados por outros, considerando como saberes próprios os saberes provenientes da prática.

A formação inicial que se ocupa dos saberes disciplinares é considerada a fornecedora das bases para a construção dos saberes pedagógicos especializados. A composição do currículo formativo para o conhecimento básico de um profissional precisa trazer experiências interdisciplinares que possibilitem ao futuro professor integrar os conhecimentos e procedimentos das disciplinas com uma visão pedagógica (IMBERNON, 2004).

Torna-se então necessário repensar a formação inicial dos professores, considerando que a visão disciplinar não tem mais sentido nestes novos tempos e “há a necessidade de uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p.23).

2.3.3 Saberes Experienciais

Os saberes experienciais são os específicos, construídos em trabalho diário e conhecimento do meio em que atua o professor. Estes saberes são elementos constitutivos da prática docente, como afirma Tardif (2002):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos(TARDIF, 2002, p. 38).

Com relação aos saberes experienciais, acredita-se que eles nascem do trabalho cotidiano e são validados por ele, incorporando-se às habilidades que aparecem, expressam-se no saber fazer ou o saber ser. No entender de Tardif (2002, p. 54), “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”.

São os saberes da prática docente, que não se encontram sistematizados em teorias, nem em currículos, mas integram-se a ela, e passam a ser orientadores da prática cotidiana dos

professores. Estes saberes nascem de uma prática docente que se desenvolve em um contexto de múltiplas interações, influenciados por fatores provenientes de situações concretas e variáveis, que exigem do professor improvisação e habilidade pessoal.

Também é importante considerar na construção dos saberes experienciais as vivências anteriores à sua profissionalização, como bem destaca Tardif (2002):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p.72).

Os estudos que tratam da importância das experiências anteriores à formação profissional dos professores são considerados relativamente novos no campo das pesquisas, mas têm evidenciado uma continuidade entre o conhecimento profissional e o anterior à sua primeira formação.

Os saberes experienciais ancorados nas certezas subjetivas dos professores, desenvolvidas ao longo de sua carreira profissional, só adquirem objetividade nas relações com os pares, ou seja, pela experiência coletiva dos professores. É no contexto que se concretiza a prática docente - em um contexto formado por interações de seres humanos, onde estão presentes valores, sentimentos e atitudes que exigem dos professores capacidade de interação com outras pessoas, e não se refere a ações sobre objetos.

É importante também considerar que no ambiente social da escola, as interações se dão em meio às normas e obrigações que devem ser respeitadas e acatadas. Nestas condições de trabalho, o professor se depara com situações que contribuem para a sua formação, para seu desenvolvimento profissional. Nas situações de trocas com os colegas de formação, mesmo com iniciantes, os professores são levados a tomar consciência dos seus saberes experienciais, na medida em que precisam objetivá-los para transmiti-los.

No contexto escola, onde se constroem os saberes experienciais, as situações de interação entre os pares se dão de maneira formal quando estão ensinando e informal quando partilham sobre material didático, planos de aula, formas de atuação, dificuldades e estratégias para lidar com os alunos. Nestes momentos os professores objetivam, avaliam e julgam seus saberes construídos na prática profissional.

Saber ensinar faz parte dos saberes experienciais, os saberes que são construídos na prática e refletidos na ação e sobre ela. Toda ação que não é refletida se torna espontânea e não se constitui em saber. Os saberes experienciais só serão construídos por meio da prática reflexiva que pressupõe uma postura e uma forma de identidade. Importante é distinguir a postura reflexiva de um profissional da reflexão habitual do dia a dia. A prática reflexiva baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade; permite ao professor conhecer e reconhecer os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica, possibilitando o seu desenvolvimento profissional, valorizando-o como produtor de conhecimentos.

Mesmo considerados como produtores de saberes, os professores ocupam um lugar desprestigiado na “relação pedagógica” (TARDIF, 2002, p. 45), eles próprios muitas vezes não se veem como produtores, mas como transmissores de saberes que não foram construídos por eles, e que lhes foram agregados pela formação profissional. Estes se incorporam a prática docente e aparecem sem serem legitimados por ela. “É importante pensar que nenhum saber é por si só formador e que o seu valor só é conferido pela atividade de transmissão”(TARDIF,2002, p. 44),ou seja, quando os saberes se transformam em procedimentos de transmissão de saberes.

Diante de contexto tão complexo, de tantas relações, é fundamental que os saberes curriculares e disciplinares sejam interiorizados pela prática do professor, para que os saberes experienciais possam ser construídos e reconhecidos nas ideias dos professores sobre seus saberes disciplinares e curriculares e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Quando questionados sobre os saberes docentes, os professores reconhecem a abrangência dos objetos que constituem esses saberes, mas destacam a importância da prática diária na construção dos saberes docentes, pois “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p.61).

Ressaltando o valor da prática na constituição dos processos formativos do docente, Severino (1998) afirma a importância da vinculação do conhecimento pedagógico com a prática educacional; afirma ter esta um caráter interdisciplinar, pois o conhecimento visa intencionalizar a prática e por esta função considera abordagens de diferentes campos científicos para o delineamento de finalidades, o norteamento para a ação.

Embora a prática seja destaque para os professores na construção dos saberes docentes, os diversos contextos, as suas relações e os elementos que contribuem para os saberes necessários para saber ensinar são reconhecidos e utilizados constantemente em seu

saber-fazer. Isto nos leva a pensar que o desenvolvimento dos saberes interdisciplinares ocorre na prática interdisciplinar que a instituição escola deve galgar.

2.4 Interdisciplinaridade e Construção dos Saberes Docentes

A discussão acerca dos saberes interdisciplinares tem sua origem na década de 1930, com um estudo da fragmentação das ciências e certa arrogância por parte dos especialistas; obtém maior intensidade após a Segunda Guerra Mundial, visto o fracionamento das ciências e suas consequências.

A abordagem interdisciplinar intensifica-se a partir da década de 1970 (FURLANETTO, 2011); no entanto, já na década de 1960, a interdisciplinaridade apresenta-se como premissa à busca de possibilidades de destituir os “[...] limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica” (ALVARENGA et al., 2011, p. 20).

De acordo com Pombo (2006), a interdisciplinaridade é tradutora de um conhecimento científico, em que emergem novos espaços investigativos e ampliação dos campos de visibilidade. A autora, numa perspectiva ontológica, explica que há diferença entre ciências de fronteira, interdisciplinas e interciências, visto que a interdisciplinaridade é identificada como fronteira às diversas áreas do conhecimento.

A diferença está em compreender que as ciências de fronteira são aquelas designadas como disciplinas híbridas e as interciências concebidas como “novas disciplinas constituídas na confluência de várias disciplinas de diferentes áreas de conhecimento” (POMBO, 2006, p. 212). A autora evidencia que as interdisciplinas surgem a partir da década de 1940/50 no campo industrial e organizacional, como novas disciplinas oriundas do encontro de várias disciplinas desencadeando-se num processo de colaboração intenso para a obtenção de determinados objetivos.

Furlanetto(2011, p.49) salienta que na evolução dos estudos sobre a interdisciplinaridade não há um consenso em sua definição, o que gerou conceituações diversas e “implicações para produção de um conhecimento científico capaz de atender às demandas sociais”.

Nas referências de Furlanetto (2011), a interdisciplinaridade caracteriza-se como conhecimento de fronteira que exerce não um papel estanque de limitação, mas propósitos de

ampliar, transitar, permear a compreensão. Ou seja, um conhecimento novo que é produzido não na área central das disciplinas, mas às suas margens, as quais se apresentam flexíveis e permeáveis.

Pombo (2005), quando trata a interdisciplinaridade a partir do estudo da palavra disciplina e seu sufixo, chega a um conceito em que a interdisciplinaridade compreenderia posição intermediária, intercalação de posições, comunicação e interação entre diferentes disciplinas.

Para Fazenda (1993, p. 18), a atitude interdisciplinar é caracterizada pela “ousadia da busca, da pesquisa”, é a “transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. É muito mais que uma simples junção de disciplinas, ou comunicação de ideias:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução. As mudanças pelas quais a evolução do conhecimento científico passa variam de amplitude e de ritmo segundo os períodos da história (RAYNAUT, 2011, p. 69).

Raynaut (2011) retoma a interdisciplinaridade como um processo dialógico entre as disciplinas, que mantém sua identidade teórico-metodológica, porém reconhecem suas limitações e parcialidades na realidade que operam.

Embasado em estudos sobre interdisciplinaridade na área das ciências humanas, Leis (2011) apresenta a seguinte definição:

Ela tem a ver com análises especializadas e fragmentadas e com sínteses totalizadoras e abrangentes; com visões marcadas pela lógica, instrumental e crítica ou subjetiva, assim como a integração de conhecimentos disciplinares e com avanços cognitivos qualitativos; com diversos contextos culturais nacionais e também com diversos contextos disciplinares nas grandes áreas do conhecimento, e por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho em equipe, mas também com um individual (LEIS, 2011, p. 118).

A partir de tais colocações, fica evidente a complexidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, mesmo que o contexto assim o suponha. Versar entre os limites das disciplinas e transcender às novas formas de conhecimento é o que se espera de profissionais que lidam com a formação integral de pessoas; no caso dos professores, os alunos. Tal aspiração apresenta-se como desafio para o profissional docente.

Pombo (2005) apresenta uma proposta provisória de definição da interdisciplinaridade. Segundo a autora, está vinculada à disciplina, algo que visa ao rompimento do caráter engessado das disciplinas. No entanto, enfatiza a presença de três níveis: o da justaposição e paralelismo, o da comunicação e interação, e o da fundição.

O primeiro nível, o da justaposição, compreende as disciplinas que não se interagem, não se tocam e apresentam-se paralelas, ou seja, uma ao lado das outras. O segundo nível, da comunicação e interação, é o da comunicação entre as disciplinas, seus confrontos e perspectivas, inteiradas em diferentes intensidades. Já por fundição, compreende-se a eliminação de barreiras entre as disciplinas de forma a fundirem-se numa outra coisa. Algo que transcende:

Haveria, portanto, uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento. Entre uma coisa que é de menos – a simples *justaposição* – e qualquer coisa que é demais – a ultrapassagem e a *fusão* – a interdisciplinaridade designaria o espaço *intermédio*, a posição *intercalar*. O sufixo *interestaria* lá justamente para apontar essa situação (POMBO, 2005, p. 6).

Esta tentativa de compreensão do termo interdisciplinaridade volta aos preceitos da autora supracitada em não se ater aos conhecimentos especializados e fragmentados, mas a um todo unificado. Estas ideias vêm ao encontro dos saberes necessários ao docente, que convive em sua rotina com situações que não se apresentam fragmentadas, isoladas ou específicas de determinadas áreas.

O professor, em seu contexto de situações, necessita de saberes que se formam na integração das disciplinas, na unificação de conhecimentos de diferentes áreas devido à totalidade das situações que vivencia no ambiente escolar. A atuação docente não é algo estanque, engessado, fragmentado, mas constitutiva de partes que se inter-relacionam.

A partir destes pressupostos, é que se pensa numa formação profissional interdisciplinar a considerar as especificidades das disciplinas e os contextos de aprendizagem (formação e ação).

Pensar a prática pedagógica idealizada por um conjunto de normas pré-estabelecidas e elaboradas numa relação hierarquizada de poder, em referência às determinações das políticas educacionais, é desconsiderar a subjetividade de cada professor (com suas convicções, ideologias, concepções, percepções, e outros) e também a contextualização na qual cada docente se insere, excluindo o dinamismo, a complexidade e a multiplicidade de situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é necessário possibilitar uma visão da prática docente como um momento de profissionalidade, no qual se incluem a postura reflexiva no agir, as articulações teóricas, as características do ambiente de atuação, entre outros. “A prática não é mera concretização de receitas, modelos didáticos [sic] ou esquemas conscientes de ação[sic],

sendo dirigida pelo *habitus* do professor (esquemas de pensamento e de acção[sic] que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula)”. (PERRENOUD, 1997, p. 12).

A prática docente caracteriza-se com uma rotina recheada de situações provindas de diferentes áreas do conhecimento, seja para lidar com os conteúdos das disciplinas, para mediar os conflitos inter-relacionais dos alunos, para os aspectos afetivos envolvidos no cotidiano escolar, para as situações burocráticas do processo, dentre outras ações presentes.

Neste contexto, o professor versa em diferentes conhecimentos, integrando-os na intenção de resolver, direcionar, organizar, orientar, enfim, de possibilitar a realização de sua tarefa. Como tal conhecimento provém de áreas diversificadas, é possível estabelecer-se relações entre as áreas do conhecimento engendrando-as para determinado fim. Neste ponto, sugere-se que estes conhecimentos necessários para a atuação no processo educativo apresentam-se como um conhecimento interdisciplinar, ou melhor, saberes interdisciplinares.

Por saberes disciplinares, Fazenda (2009) entende aqueles que provêm da experiência, os de cunho técnico e os teóricos, que possuem determinada integração num processo não linear nem hierarquizado, que submetem os profissionais.

Uma formação interdisciplinar instiga fundamentações, além de reduzidos saberes disciplinares. Tenciona-se uma estrutura dialética sem visões lineares e hierarquizadas, destacando-se uma interação sintetizante e dinâmica (FAZENDA, 2009).

Tais premissas nos conduzem a pensar os saberes docentes como interdisciplinares, visto que se-constituem em conhecimentos disciplinares ordenados e conjugados, permeados de criticidade e dialeticidade com as situações educacionais. Diante a variância de ocasiões presentes no ambiente da escola, como os processos relacionais entre professor-aluno, professor-conteúdo-aluno, professor-curriculo-aluno, professor-comunidade, professor-professor, esperam-se concepções não fragmentárias, mas ações e conhecimentos entrelaçados.

O que se propõe pensar a partir das considerações sobre interdisciplinaridade é que o contexto escolar não aspira ações e saberes fragmentados, isolados, detentores de especificidades focados para um determinado fim. O espaço escolar enleva práticas e saberes oriundos de conhecimentos convergentes, articulados e integrados para uma nova relação una.

Vê-se, portanto, a prática docente como uma realidade de interconexões que subjaz à construção de saberes não estanques, compartimentados em suas particularidades, mas compartilhamentos, articulações, interações e integrações entre os conhecimentos transpondo-se a novas formas de ser, pensar e agir.

Delineia-se, portanto, uma formação profissional docente que supera as barreiras impostas pelas disciplinas, estabelecendo meios de formação exauridos de fragmentação do conhecimento.

Neste sentido, pensando a escola - (aqui contexto de pesquisa) como uma organização em desenvolvimento, que aprende e se desenvolve na dinâmica da interação cotidiana, que influencia os atores escolares com um conjunto de contextos interligados (micro, meso e macrosistema), e sofre influências externas - é possível entender a opção pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011) para fundamentar as análises e reflexões deste estudo, que busca identificar os saberes construídos na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

2.5 Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: Contribuições ao Campo da Formação Profissional Docente

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner trata o desenvolvimento humano da ótica das relações entre a pessoa que está em atividade e seu ambiente complexo. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner considera as relações entre um indivíduo em atividade e o seu contexto, a interação com novas pessoas e a realização de novas atividades, como o centro do desenvolvimento humano. As relações entre a pessoa e seu ambiente beneficiam ambos e deve ser o centro do estudo do desenvolvimento humano, pois é nestas relações que se encontra a possibilidade de melhora da vida.

Segundo Bronfenbrenner (2011):

A Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o ciclo de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudanças nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive. Nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos esses encaixados (BRONFENBRENNER, 2011, p.138).

Esta definição traz em si elementos necessários de serem compreendidos; como a pessoa é considerada um ser ativo, dinâmico, em crescimento, que atua no meio ambiente em que vive e o transforma; e como o meio ambiente considerado relevante para os processos de

desenvolvimento incluindo interações entre meio ambiente e pessoa e entre ambientes do mais próximo ao mais distante.

Segundo Alarcão (2001, p.18), “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Neste contexto escolar vivo, estabelecem-se relações das pessoas entre si, das pessoas com o seu trabalho e com a sua escola, em busca de uma educação de boa qualidade. Neste caso, as instituições, que assim como as pessoas pretendem avançar, devem interagir com as mudanças, com as transformações que ocorrem no mundo, buscando seu desenvolvimento e aprendizagem.

A Teoria Bioecológica sofreu mudanças ao longo de sua trajetória que resultaram na ampliação da concepção de ecologia do desenvolvimento humano e na inclusão de várias proposições.

2.5.1 Elementos Constitutivos da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

Atualmente a teoria é constituída por quatro elementos centrais, também denominada modelo PPCT: Processo, Pessoa, Contexto, Tempo (BRONFENBRENNER, 2011, p.25).

Processo diz respeito aos mecanismos que produzem o desenvolvimento ao longo do tempo. O desenvolvimento da pessoa depende do seu envolvimento em uma atividade, que deve acontecer regularmente em um determinado tempo. Pratiel al (2007, p.161) destacam ainda os processos proximais, que são basicamente os do dia a dia. Os processos de interação recíproca entre uma pessoa em atividade e outras pessoas, objetos, símbolos existentes no ambiente externo imediato, ao longo de toda a vida, promovem o desenvolvimento humano. Esta interação deve ocorrer de maneira estável, durante um longo período de tempo, caracterizando-se como processos proximais.

Segundo Bronfenbrenner (2011, p.46), “[...] os processos proximais são postulados como a força motriz primária do desenvolvimento humano”. Os processos proximais são basicamente os do dia a dia, ou seja, as atividades em que as pessoas se envolvem dia após dia. São processos que para influenciar o desenvolvimento variam em função das características da pessoa em questão. Mesmo considerando os processos proximais como força motriz, Bronfenbrenner não desconsidera as forças objetivas (relacionadas ao ambiente),

e subjetivas (relacionadas à experiência), que de forma interdependente se influenciam e acompanham o desenvolvimento dos indivíduos ao longo de toda a sua vida.

Essas forças objetivas e subjetivas consideradas por Bronfenbrenner (2011) influenciam fortemente o desenvolvimento desde a primeira infância até a idade adulta, mas não são considerados como suficientes, e nem sempre funcionam na mesma direção. A experiência (um dos focos deste estudo), considerada como pertencente às forças subjetivas, pode estar vinculada aos sentimentos e às atividades nas quais o indivíduo se engaje. São sentimentos caracterizados por estabilidade e mudança, que surgem nos primeiros anos e seguem ao longo de toda a vida.

Segundo Dewey (1978), a experiência pode ser definida como:

[...] a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto a realidade. Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida (DEWEY, 1978, p.14).

Podemos então entender experiência como um processo que envolve dois fatores, situação e agente, influenciando-se mutuamente. É considerada por Dewey (1978) como puramente orgânica quando não envolve percepção; e significado, quando gera novos conhecimentos, quando se completa com a percepção, análise, pesquisa, levando o ser humano envolvido a novas experiências.

Pessoa é o elemento que passa pelo processo de desenvolvimento e mudanças ao longo da vida e que se reorganiza de maneira continuada dentro do tempo e espaço (PRATI et al., 2007, p. 161). Traz em si características genéticas e características construídas na interação com o ambiente que funcionam como produto indireto e produtor do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). Em uma visão ecológica, a pessoa é considerada um agente ativo que contribui para seu desenvolvimento, e que apresenta suas características pessoais influenciando o crescimento psicológico.

Bronfenbrenner (2011) distingue três tipos de características da Pessoa, que mais influenciam o desenvolvimento humano, durante o ciclo da vida: as disposições, os recursos bioecológicos e as demandas.

As disposições, que podem ativar os processos proximais, permitem a continuidade das operações dos processos; os recursos bioecológicos compreendem habilidades, experiências, conhecimentos e capacidades necessárias para o funcionamento efetivo dos

processos proximais em um determinado estágio de desenvolvimento; as demandas que encorajam ou desencorajam reações do contexto social e que podem fomentar ou interromper a operação dos processos proximais. Nesta ampliação das características da pessoa no modelo bioecológico, o que mais se destaca é a inclusão das interações da pessoa com o mundo dos símbolos e da linguagem e não somente com outras pessoas.

Contexto está ligado ao fato de que a ecologia do desenvolvimento humano concebe o ambiente como um sistema de estruturas entrelaçadas, interdependentes, que se compõem de níveis que vão do microssistema ao macrosistema.

O microssistema é o ambiente mais imediato, constituído pelas atividades, papéis e relações interpessoais. É considerado o ambiente em que o indivíduo está em atividade num determinado tempo da sua vida. Compõe-se pelas relações complexas que se estabelecem entre o indivíduo e o ambiente imediato (BROFENBRENNER, 1996). É considerado ambiente o local onde as pessoas podem facilmente agir e interagir, vivenciando suas experiências.

Neste ambiente, são consideradas ações objetivas e subjetivas; ou seja, são fatores de desenvolvimento como o indivíduo percebe estas ações e o significado que as ações têm para o indivíduo.

No microssistema, um aspecto importante e significativo a ser considerado no processo evolutivo da pessoa é constituído pela atividade molar. As atividades molares são ações contínuas em um dado momento, identificadas e reconhecidas pela pessoa em desenvolvimento. Essas atividades estão ligadas à subjetividade da pessoa e se tornam imprescindíveis para o investimento da pessoa envolvida no processo.

O mesossistema compreende a inter-relação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa se desenvolve ou está inserida. É considerado, portanto, um sistema do microssistema um novo ambiente que a pessoa passa a frequentar.

Segundo Bronfenbrenner, (2011, p.176), o mesossistema “[...] compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, os quais contêm a pessoa em desenvolvimento”.

São quatro as inter-relações possíveis entre os microssistemas em que a pessoa participa: participação multiambiente – quando a pessoa em desenvolvimento participa de atividades em mais de um ambiente; ligação indireta – quando a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente de mais de um ambiente, mas a conexão será estabelecida pela presença de uma terceira pessoa; comunicação entre ambientes – quando as mensagens são transmitidas de um ambiente para outro com a intenção de troca de informações;

conhecimento interambiente – representa as informações, experiências, expectativas que existem em um ambiente em relação ao outro.

O exossistema é composto pelos ambientes em que a pessoa não participa ativamente, mas cujos acontecimentos afetam o comportamento e o desenvolvimento da pessoa.

Macrossistema é o contexto social mais amplo, que engloba as características do micro, meso e exossistema, ou seja, todos os níveis de desenvolvimento humano. O macrossistema influencia a natureza das relações de todos esses níveis, é constituído pelos valores, crenças e envolve a cultura ou subcultura. Pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, e subcultura (BRONFENBRENNER, 2011).

Tempo é resgatado na revisão do modelo bioecológico de 1990, e passa a ser considerado como mais um nível do contexto de desenvolvimento. O tempo possibilita compreender as influências de mudanças e continuidades sobre o desenvolvimento humano, ao longo do ciclo da vida. Refere-se não só às mudanças ocorridas nas pessoas ao longo do tempo, mas também às mudanças ocorridas pela passagem do tempo no ambiente e na sociedade. Essas mudanças ambientais ocorridas no tempo histórico podem causar mudanças significativas, tanto positivas como negativas, no desenvolvimento do indivíduo (DESSEN, 2005). Podemos entender que as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nos variados contextos em que as pessoas agem e interagem, influenciam diretamente em seu desenvolvimento.

O tempo pode ser compreendido sob dois sentidos: um referente ao processo microgenético de interação entre o indivíduo em desenvolvimento e aqueles com quem convive no dia a dia, e no segundo sentido o do tempo histórico, que dimensiona e estrutura os diferentes sistemas culturais (DESSEN, 2005).

No modelo bioecológico, o tempo pode ser analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. (BRONFENBRENNER, 2005).

O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade nos episódios contínuos dos processos proximais. Os processos proximais, ou seja, a força motriz do desenvolvimento humano necessitam de regularidade, não podem funcionar em ambientes instáveis.

O mesotempo refere-se à constância de episódios dos processos proximais através dos dias, semanas e meses, obtendo resultados significativos no desenvolvimento humano.

O macrotempo engloba expectativas e acontecimentos em mudança dentro da sociedade através de gerações. Deve ser considerada a forma como os acontecimentos afetam e são afetados pelos processos do desenvolvimento humano no ciclo da vida.

O tempo deve ser analisado não só levando em conta as mudanças que ocorrem com as pessoas, mas também com o ambiente e entre estes dois processos. Com relação à pessoa, devem-se focalizar os acontecimentos presentes e os mais distantes, como por exemplo os fatos históricos, que tanto podem produzir mudanças positivas como negativas no desenvolvimento humano.

As questões do desenvolvimento humano “[...] devem ser concebidas dentro de uma perspectiva que é construída de forma interdependente, interativa, inter-retroativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos” (DESSEN, 2005, p.30).

Sabemos que a construção de saberes dos professores, foco deste estudo, não depende só da formação ligada aos aspectos curriculares e metodológicos, mas das construções que se fazem nos determinados contextos e tempo de desenvolvimento em que o professor age e interage,reflete, influencia e é influenciado, no dia a dia do seu trabalho pedagógico na escola.

Em busca de coerência, elegemos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano para entender e identificar os saberes dos professores construídos nas experiências diárias, em relação com seus pares, com seus alunos, em contexto escolar num determinado tempo histórico.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

Quanto à natureza, a presente pesquisa classifica-se como básica; por meio dela buscamos trabalhar com conhecimentos atualizados e relevantes quanto à identificação dos saberes construídos no âmbito da prática, por um grupo de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa, porque o interesse está centrado no registro e análise das informações coletadas, a fim de descrever os saberes construídos pelos professores da EJA e explicar como acontece tal processo.

Quanto à forma de abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa, porque pretendemos buscar a relação entre o mundo real e o sujeito, considerando o sujeito como aquele que atua num contexto, exercendo sua ação e ao mesmo tempo sofrendo as interferências deste contexto. “No que se refere às pesquisas qualitativas, é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos [...]” (MARTINELLI, 2003, p. 25).

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para essa pesquisa foram as narrativas autobiográficas e a técnica da observação participante.

A escolha pelo método Autobiográfico se justifica pelo fato do mesmo ser estruturado pelas narrativas, organizadas por meio dos relatos e registros, que ofereceram dados para a identificação dos saberes construído pelos sujeitos, tomando-os como significativos no curso da vida profissional.

Considera-se significativa a ideia de narrativa proposta por Alarcão (1996):

O conceito de narrativa remete-nos também para uma diversidade de processos usados, neste caso pelos professores, para contarem e recontarem histórias de vida pessoal e profissional que lhes redimensionam o passado e criam novas perspectivas para o futuro, tendo sempre esses processos como pano de fundo a distanciação das pressões da vida diária, para que se possam situar na corrente de acontecimentos e situações que representam, de fato, a realidade educativa (ALARCÃO, 1996, p. 136).

As narrativas são formas de relatar eventos, acontecimentos, períodos determinados da vida dos sujeitos, tendo como essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional que pode se apresentar de forma oral ou escrita. São narrativas elaboradas pelos professores que, neste caso, poderão possibilitar a eles próprios e a outros a melhora da capacidade de ver, pensar e compreender o que se faz e o que se constrói. Temos aqui uma estratégia elucidativa, que no sentido retroativo poderá ordenar o passado e reorganizar as ações e decisões futuras.

Neste estudo, cuja coleta de dados se deu em forma de narrativas, buscou-se analisar e compreender a percepção que os professores têm dos seus percursos e processos; e ainda, como eles significam tais experiências, trazendo tona conceitos, realidades, experiências, saberes, que incluem contexto e tempo de trabalho. Esperava-se que a materialização das experiências contidas nas narrativas pudesse ser cuidadosamente estudada, e que expusesse dados passíveis de ser interpretados à luz da teoria, ajudando-nos a compreender os processos de desenvolvimento profissional e a contribuição dos saberes docentes adequados à prática pedagógica da EJA.

Quando estudamos sobre narrativas autobiográficas, verificamos não existirem regras rígidas relativas à produção; na verdade, os procedimentos e modos de organização é que devem vir ao encontro aos objetivos. Entretanto, considerando a característica pessoal, que não se pode excluir do texto autobiográfico, precedemos uma cuidadosa seleção do material das narrativas, anteriormente explicitadas aos sujeitos em um roteiro norteador para os sujeitos participantes da pesquisa. (Apêndice A)

Em nosso estudo, as narrativas foram organizadas pelos próprios sujeitos, segundo o roteiro citado acima, em cadernos individuais adotados na forma de diários reflexivos padronizados e fornecidos pela pesquisadora, com indicação de itens que norteariam os escritos dos sujeitos, incluindo aspectos pessoais e profissionais. Esta forma de elaboração do instrumento foi pensada para atingir organização, uniformidade e clareza na coleta dos dados, de forma que as narrativas dos professores trouxessem os saberes construídos ao longo da trajetória profissional de cada um.

Optou-se também por utilizar a técnica intitulada Observação Participante, por acreditar que ela poderia fornecer importantes contribuições na complementação da construção dos conhecimentos pretendidos com a pesquisa, na medida em que, de fato, possibilitaria o levantamento de dados sobre o contexto de trabalho dos professores pesquisados.

Segundo Vianna (2003):

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (VIANNA, 2003,p.52).

Para que a situação descrita acima se efetivasse, foi necessário adotar uma atitude de respeito, interatividade e empatia e insistir na maior inserção possível do pesquisador junto ao grupo pesquisado. Foi fundamental uma abertura para o grupo, considerando que a interação fez parte da condição de pesquisa.

Vianna (2003, p.41) ressalta que “[...] uma das principais questões da metodologia da observação está em definir, de uma forma bastante clara, o papel do observador”. A integração do observador com o conhecimento do campo a ser observado foi fundamental, porém tomamos o cuidado para não comprometer o processo de observação. É importante destacar que a observação sempre acontece em contextos formados por pessoas que se relacionam, agem se comunicam e também observam o pesquisador. É uma situação em que visão e audição devem estar em alerta, a fim de captar informações indispensáveis para a coleta de dados, pois de acordo com Vianna (2003):

Há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que o constante registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho (VIANNA, 2003, p.59).

A observação participante traz em si vantagens sobre outros tipos de observação, uma vez que permite ao pesquisador a compreensão não só de comportamentos, mas de atitudes, opiniões e sentimentos, o que pode enriquecer a análise de determinada situação.

É preciso entender a observação participante como um processo em que o pesquisador cada vez mais vai tendo acesso ao contexto pesquisado e às pessoas, tornando sua observação mais concreta e mais atenta às questões de sua pesquisa.

A observação participante pode ser considerada aberta quando o observador é reconhecido pelo sujeito, e sabe os momentos em que está sendo observado; pode ser considerada oculta quando o observador tem sua identidade em sigilo (VIANNA, 2003). Este estudo sobre os saberes docentes dos professores da EJA valeu-se da observação participante aberta, pois os sujeitos pesquisados reconheciam o pesquisador e os momentos em que estavam sendo observados, aceitavam e interagiam na situação real.

Considerando que a Observação Participante é um trabalho intenso e necessita de um período longo para se efetivar, a coleta de dados desta pesquisa aconteceu concomitantemente ao relato autobiográfico, entre os meses de abril e maio de 2012, em visitas realizadas duas vezes por semana, nas quais a pesquisadora acompanhou o trabalho dos professores na unidade escolar em foco. Também foram alvo de observação as reuniões de formação (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que acontecem semanalmente. Ao todo foram realizados dois momentos de observação por semana, num período de duas horas a quatro horas cada, no decorrer desses dois meses. Os itens observados no contexto de trabalho se referiram às relações e trocas entre os pares, às estratégias de ensino usadas no atendimento aos alunos, e à participação nas reuniões de formação. (Apêndice B)

3.3 Campo de Estudo

Os limites dessa pesquisa ficaram em torno da prática pedagógica (especialmente dos saberes construído), vividos no contexto de uma escola pública estadual do município de Taubaté, que oferece Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II e Médio. O contexto escolar em foco tem características específicas nessa modalidade de ensino.

A referida escola, campo de pesquisa deste estudo, foi inaugurada em 1992, propondo-se a atender alunos jovens e adultos que pretendiam cursar esta modalidade de Ensino Fundamental. Em 1995, a mudança para um prédio mais amplo possibilitou o aumento do número de alunos, ampliando-se o atendimento àqueles que pretendessem ingressar no Ensino Médio para completar seus estudos.

Conforme Proposta Pedagógica da escola, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) é uma instituição pública de ensino, regido pelas normas educacionais vigentes, com características próprias, cujo objetivo é oferecer cursos de Ensino Fundamental e Médio nesta modalidade escolar. É organizado com formas flexíveis de controle de frequência e adota um processo de inscrição/eliminação gradual ou concomitante das disciplinas do currículo (até duas disciplinas por vez).

Essas formas flexíveis e diferenciadas de trabalho estão previstas na legislação em vigor e atendem ao que determina a LDB, lei 9394/96, artigo 37, § 1, ao afirmar que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos 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 [...]”.

Em funcionamento há dezenove anos no município de Taubaté, a escola conta com uma equipe de professores flutuante no sentido de não serem efetivos nesta escola, mas sim na rede estadual de ensino:

São [...]docentes e candidatos à contratação temporária, desde que devidamente habilitados, inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas da própria Diretoria de Ensino, e que também estejam inscritos e credenciados no processo seletivo desse projeto da Pasta [...]; Os docentes titulares de cargo selecionados para atuar no CEEJA serão afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar Nº 444/1985, pela disciplina específica do cargo, a partir do primeiro dia de atividades escolares, ao início do ano letivo, com vigência do afastamento até a data de 31 de dezembro do ano em curso. Poderão ser reconduzidos para o exercício da docência, no ano subsequente, os docentes cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora do CEEJA e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o parágrafo 1º deste artigo(SÃO PAULO, 2011).

Não obstante, os professores que escolhem trabalhar neste sistema são conscientes da situação especial de seus alunos e, na medida em que procuram se inteirar destas situações, dão-lhes todo o suporte de que necessitam para o seu pleno desenvolvimento.

O espaço físico é dividido por áreas; nas salas ficam os professores das matérias específicas para atender os alunos, dispostos em pequenos grupos, alternando-se em orientações e explicações. Conforme explicação de um professor é comum os alunos escolherem o professor com o qual querem tirar dúvidas. Outros são atendidos pelo professor que está disponível no momento, sempre considerando a sua área de atuação.

O atendimento acontece dependendo da necessidade e possibilidade do aluno. O tempo de atendimento é de aproximadamente cinquenta minutos, como se fosse uma aula, ou seja, uma aula particular.

O CEEJA se diferencia não só pela presença flexível do aluno, pelo atendimento individualizado, mas, também, pela eliminação gradual das disciplinas do currículo. O aluno estuda em casa, retorna à escola para receber orientação do professor- orientador sobre suas dúvidas, e, em seguida, se estiver preparado, realiza as provas na presença do professor. Em seguida, esta prova é corrigida pelo professor com acompanhamento do aluno.

Com relação ao ensino-aprendizagem, o objetivo da escola é proporcionar vivências aos educandos para que eles possam resgatar seus sonhos e sua autoestima, desenvolver seu potencial e melhorar a qualidade de vida por meio do conhecimento. A valorização dos alunos e o respeito às suas necessidades conferem o acolhimento que desperta segurança no jovem e adulto para o prosseguimento dos estudos.

3.4 População

A população escolhida para participar desta pesquisa é formada por professores atuantes na Educação Básica, numa escola pública estadual voltada para a Educação de Jovens e Adultos. A equipe docente é representada por 26 professores, todos responsáveis pelo ensino que se divide entre Fundamental II e Médio. Entretanto, desse universo total, 10 (dez) professores foram sujeitos dessa pesquisa (relatos autobiográficos), por se encontrarem engajados nesta modalidade de ensino e por atenderem prontamente ao nosso convite para contribuir com o nosso estudo. É importante pontuar que o convite foi feito a todos os professores em reunião coletiva, e dez deles se manifestaram favoráveis a participar da pesquisa. Devidamente orientados passaram e depois de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), passaram a organizar o relato autobiográfico.

Estivemos acompanhando o trabalho dos outros 16 (dezesseis) professores no decorrer da etapa na qual nos dedicamos à observação participante. Durante esse período, pudemos confirmar que todos os docentes possuem bom nível de experiência na Educação de Jovens e Adultos; uns há mais tempo que outros, com destaque para o grande interesse na área.

Para nos definirmos nesta seleção, partimos da concepção de Tardif (2002, *italico* nosso) quando defende que os saberes adquiridos por meio da experiência profissional

constituem os fundamentos de sua competência, e que nenhum saber é por si só formador, implicando também saber ensinar, e que *tais saberes são provenientes da experiência*.

Os professores seguem o currículo proposto pelo Estado reorganizado para atender às necessidades dos alunos, que recebem o atendimento individualizado, de acordo com os horários possíveis para os alunos trabalhadores. A orientação da Coordenadora Pedagógica é a de que os professores trabalhem com a didática da problematização, com o objetivo de despertar no aluno adulto da EJA a curiosidade e a criticidade, ensinando e motivando-os a buscar novos conhecimentos.

Os alunos que compõem o quadro discente desta instituição de ensino são trabalhadores e jovens adultos que buscam a escolaridade tardia, mas necessária, perfazendo um total de aproximadamente três mil alunos atendidos anualmente. São oriundos de várias cidades do Vale do Paraíba, Sul de Minas e Litoral Norte.

3.5 Coleta de Dados

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme resolução nº 196/96 (Anexo A), tendo sido aprovado em reunião de 09/03/2012, Protocolo CEP/UNITAU nº 024/12.

Em 13/04/2012, encaminhamos ofício (Anexo A) à Diretoria de Ensino da Região de Taubaté, solicitando autorização para realização da pesquisa na Unidade Escolar que oferece a EJA; nossa solicitação foi plenamente atendida, conforme demonstra documento anexo (Anexo B).

Enquanto aguardávamos a decisão do Comitê de Ética, movidas pelo desejo e pela necessidade de conhecer a escola onde pretendíamos realizar a pesquisa, e com vistas a uma melhor elaboração do projeto, fizemos algumas visitas informais ao local. Foi possível perceber que esta escola tem um ritmo diferente das escolas regulares; sua dinâmica própria e a forma de atuação pedagógica que muito nos lembram o ensino individualizado e a forte presença das interações sociais entre professor e aluno favorecendo o processo de ensino aprendizagem.

Percorremos toda a escola com acompanhamento da Diretora, que nos pareceu muito comprometida com a organização e o desenvolvimento dos trabalhos que lá se realizam. Isso ficou claro diante do tratamento dispensado aos alunos, da preocupação com o pronto

atendimento a eles, na condução das reuniões pedagógicas quando pontua claramente os objetivos da escola, na posição em defesa do projeto e no acolhimento às pessoas da escola e aos visitantes. Conhecemos o Vice-diretor e a Coordenadora Pedagógica; esta nos colocou à disposição a Proposta Pedagógica da Escola. Conhecemos também vários Professores, que prontamente responderam nossas dúvidas e nos apresentaram um contexto de trabalho harmonioso, comprometido e receptivo aos jovens e adultos que lá buscam a complementação dos seus estudos.

Também fomos convidadas pela Diretora a participar de duas reuniões de Formação (HTPC), onde toda a equipe de professores, a Coordenadora, o Vice-diretor e a Diretora se reúnem para discutir as questões da escola, o planejamento, além de assuntos pertinentes ao trabalho pedagógico.

Em uma das duas reuniões de que participamos, foi discutida e organizada a festa de aniversário da escola, evento muito importante por ser um raro momento de encontro coletivo entre toda a equipe do CEEJA e os alunos. Na outra reunião, duas profissionais da área de psicologia foram à escola conversar com a equipe de professores sobre alunos que estão sendo incluídos no projeto. São alunos com Necessidades Educacionais Especiais; jovens e adultos que precisam dos estudos especialmente para ingressar no mercado de trabalho.

Os primeiros contatos no CEEJA foram muito importantes, pois nos permitiram conhecer o local, avaliar o contexto a ser estudado e estabelecer um primeiro contato com os professores que seriam sujeitos da nossa pesquisa. A cordialidade e o acolhimento foram o ponto alto dessa experiência inicial, tanto pela equipe gestora, favorecendo a nossa entrada e estadia na escola, como pelos professores, que receberam muito bem a proposta da pesquisa, facilitando os momentos de observação e realização das narrativas autobiográficas. Também podemos inferir nessa forma de recepção que uma escola acolhedora é uma escola formada por profissionais que estabelecem boas relações, e que “[...] são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (ALARCÃO, 2001, p.25).

Após ciência e aprovação da Dirigente Regional, foi solicitada autorização do Diretor da Escola para, agora oficialmente, a pesquisadora iniciar a observação participante e o contato com os professores, a fim de convidá-los a participar da pesquisa desenvolvendo as narrativas autobiográficas. Dez deles se mostraram bastante interessados e aceitaram colaborar na pesquisa.

A observação participante teve início logo que a pesquisa foi autorizada pela Diretora de Ensino e prolongou-se por dois meses (abril e maio de 2012), acontecendo

sistematicamente duas vezes por semana, duas a quatro horas por dia, conforme estabelecido no projeto. No mesmo período, os dez professores sujeitos da pesquisa realizaram suas narrativas autobiográficas.

A observação foi feita na escola em momentos coletivos, como reuniões e atividades coletivas dos alunos, em momentos de atendimento aos alunos, para verificar as relações professor-aluno e professor-professor; além disso, verificou-se também a participação dos professores na construção do ambiente de trabalho, para explicitar os contextos onde se desenvolvem os saberes docentes, foco deste estudo.

Os registros da observação foram feitos de forma cursiva, procurando descrever o mais detalhadamente possível as situações pontuais nos momentos de observação, de modo que este contexto no qual possivelmente estão sendo construídos os saberes dos professores, objetivo maior desse estudo, passasse por reflexão e análise com o máximo de fidedignidade.

Assim, os registros foram feitos durante a observação, buscando falas e ações significativas no contexto. Logo em seguida, as anotações foram lidas e transcritas, de forma a que as informações não se percam e que o pesquisador “não seja traído por sua memória” (VIANNA, 2003, p.59), causando deformações na análise final.

Depois de registrados, os dados foram sendo categorizados conforme interesse da pesquisa, para que caracterizasse o contexto que influencia e é influenciado pelos professores na sua prática docente, onde constroem seus saberes. Para Bronfenbrenner (2011, p.29), “[...], as relações entre um indivíduo em atividade com o contexto no qual ele a realiza [...] constituem a direção da força do desenvolvimento humano”.

Para os professores que aderiram à participação nos relatos autobiográficos, foi solicitada a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma via ficou na posse do professor e a outra na posse da pesquisadora (Anexo C).

Abordados individualmente, cada um dos sujeitos recebeu informações quanto aos objetivos principais da pesquisa, à relevância do problema a ser investigado, o estímulo à participação voluntária ressaltando sua importância para o sucesso do estudo, à garantia do sigilo de suas identidades e da Escola onde atuam, bem como à liberdade de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim desejasse.

A estes professores foi entregue o diário reflexivo (Anexo G) – um caderno em brochura com 50 folhas, contendo na sua primeira página as informações básicas para sua elaboração, ou seja, as orientações referentes à narrativa a ser realizada para elaborarem seus relatos autobiográficos. Houve a intenção de estimular os sujeitos a desenvolver o contato com a escrita cursiva no diário.

Após as devidas orientações e sanadas as dúvidas, a pesquisadora se colocou à disposição dos sujeitos, para qualquer eventualidade no decorrer da pesquisa.

3.6 Análise dos Dados

A análise dos dados desta pesquisa foi pautada no método de Análise de Conteúdo definido como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”(BARDIN, 2011,p.37).

Foi construída gradativamente, a partir das observações da pesquisadora, em reuniões de formação e momentos de atividades entre professores e alunos, e professores e professores. A todo tempo, estávamos atentas ao contexto em que nos inserimos, buscando compreender os movimentos de construção dos saberes docentes, pouco a pouco trazidos nos relatos autobiográficos dos professores convidados.

Conforme previsto no projeto, as observações foram realizadas semanalmente nas reuniões coletivas e momentos de atividades com os alunos. Os registros dessas observações foram feitos no decorrer dos acontecimentos, delineando-se na forma de narrativa descritiva, tentando evitar possíveis desvios das informações e priorizando-se escritas objetivas e estruturadas tal qual a realidade assistida.

De acordo com o cronograma estabelecido, no decorrer desta fase de observação os dados colhidos em torno da prática pedagógica dos professores, em diferentes situações de trabalho - atendimento aos alunos, preparo das aulas, HTPC, encontro de formação em serviço - foram sendo categorizados da seguinte maneira: participação nas discussões relacionadas ao dia a dia, planejamento das atividades e preparação do ambiente de trabalho, relação professor-aluno e professor-professor, e estratégias de ensino.

Quanto aos relatos autobiográficos, estes foram recolhidos para análise dos dados depois de decorrido um mês a partir de 14/04/2012, prazo estabelecido pela pesquisadora para realização das narrativas pelo grupo de professores.

A análise dos dados foi organizada em torno de três momentos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Na pré - análise, utilizamos a leitura flutuante (BARDIN, 2011), para estabelecer um primeiro contato com as narrativas dos professores, tomando assim as primeiras impressões dos escritos.

Nesse primeiro momento, realizamos uma leitura exaustiva dos diários desses professores, objetivando estabelecer de hipóteses e identificar os eixos temáticos que pudessem subsidiar a interpretação. Os relatos trazidos nas narrativas descritivas de uma etapa da vida profissional dos dez sujeitos foram objeto de análise nesta fase, a fim de interpretarmos criteriosamente os dados apresentados.

Partimos da compreensão de que as narrativas são consideradas como formas de expressão dos docentes abordados, quando irão operar a síntese de biografar-se, tecendo a arte de aprender, constituindo-se profissionais, numa ação mediada pela escrita. Assim, estarão contribuindo para o alcance dos objetivos desta pesquisa que, em última análise, visa identificar os saberes construídos por um grupo de professores na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Num segundo momento, exploramos as narrativas autobiográficas produzidas por meio da escrita, codificando, decompondo e enumerando os discursos e seus recortes (BARDIN, 2011), somando-se futuramente às informações colhidas nas observações participantes. Este trabalho produziu um conjunto de categorias, as quais foram examinadas, reexaminadas e modificadas, evoluindo para as considerações dos resultados.

No terceiro momento, o trabalho evoluiu para o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2011), objetivando classificar as informações coletadas, segundo suas semelhanças e, posteriormente, enfatizando-se as características comuns. Nessa sequência de ações, esperamos ter atingido a complementação e estabelecido conexões entre os saberes experienciais encontrados nos textos dos professores e as anotações da pesquisadora durante as observações realizadas.

Concluindo, a opção pela análise por categorização contribuiu para que, ao mesmo tempo em que os resultados sejam socializados nos meios acadêmicos científicos, possam ser devolvidos aos professores sujeitos da pesquisa. Assim entendemos poder colaborar com os professores que conosco contribuíram neste estudo, ajudando-os na reflexão sobre sua responsabilidade e compromisso na construção dos saberes pedagógicos de modo a efetivar o sentido da formação e o desenvolvimento humano. Além disso, é possível estimulá-los para que adotem o caminho da investigação e pesquisa junto a suas práticas.

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização da Amostra

Os dados coletados nos possibilitaram realizar uma breve caracterização do grupo de sujeitos que se dispuseram a realizar as narrativas autobiográficas. São 10 professores que foram aqui caracterizados quanto à idade, ao gênero, ao tempo de serviço e à formação inicial.

Tabela 1. Quanto à idade e ao gênero

Identificação	Idade	Gênero
Sujeito 1	66	Feminino
Sujeito 2	60	Feminino
Sujeito 3	58	Feminino
Sujeito 4	50	Feminino
Sujeito 5	50	Feminino
Sujeito 6	45	Masculino
Sujeito 7	41	Feminino
Sujeito 8	37	Feminino
Sujeito 9	34	Feminino
Sujeito10	28	Masculino

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Constatamos ser um grupo diverso quanto à idade, já que observamos uma variação na idade dos sujeitos entre 28 e 66 anos, e uniforme quanto ao gênero, pois no grupo há 2 homens e 8 mulheres.

Tabela 2. Quanto ao tempo de trabalho na profissão e tempo de trabalho na EJA

Identificação	Tempo na profissão docente	Tempo de trabalho na EJA
Sujeito 1	44 anos	32 anos
Sujeito 2	25 anos	11 anos
Sujeito 3	27 anos	10 anos
Sujeito 4	24 anos	03 anos
Sujeito 5	07 anos	04 anos
Sujeito 6	23 anos	12 anos
Sujeito 7	22 anos	04 anos
Sujeito 8	07 anos	02 anos
Sujeito 9	13 anos	11 anos
Sujeito10	06 anos	06 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Encontramos no grupo de professores uma grande variação no tempo de serviço; seis sujeitos têm mais de 20 anos no magistério, sendo que um deles conta já 44 anos. Quanto ao tempo de atuação na EJA, cinco respondentes têm dez ou mais anos de trabalho. Tais resultados demonstram que há um certo equilíbrio na interação e nas relações interpessoais, o que facilita as trocas de experiências, a aprendizagem e as reflexões sobre a prática, a cumplicidade e o compromisso com o trabalho pedagógico.

Tabela 3. Quanto à formação inicial e continuada

Identificação	Formação Inicial	Pós-graduação
Sujeito 1	Letras	Curso preparatório CEEJA
Sujeito 2	Letras	Cursos de atualização
Sujeito 3	Matemática	Cursos de atualização
Sujeito 4	Artes	Especialização
Sujeito 5	Letras	Especialização
Sujeito 6	Matemática	Cursos de atualização
Sujeito 7	Ciências Biológicas	Especialização e Mestrado
Sujeito 8	Letras	Especialização
Sujeito 9	Letras	Especialização
Sujeito10	Filosofia e Sociologia	Especialização

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Todos os sujeitos da pesquisa possuem Licenciatura: cinco em Letras, dois em Matemática, um em Filosofia e Sociologia, um em Artes e um em Ciências Biológicas. Pudemos perceber que todos possuem formação inicial para o magistério, conforme exigência da legislação vigente; um possui mestrado, cinco possuem especialização na sua área de atuação e quatro possuem cursos de atualização. Essa questão da formação inicial, da atualização e especialização dos professores da EJA, torna-se relevante para a caracterização do grupo, pois nem sempre a Educação de Jovens e Adultos foi considerada uma modalidade educativa, e, portanto não necessitava de professores profissionais com formação adequada, “[...] esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas” (GATTI, 2010, p. 1356), nas poucas escolas existentes.

Somente na LDB 9394/96, artigo 4, inciso VII a formação de um profissional para a Educação de Jovens e Adultos aparece como preocupação. Isto torna este grupo de professores, sujeitos desta pesquisa, diferenciado e capacitado para exercer seu trabalho na EJA.

4.2 Análises das Observações

As categorias para análise das observações foram estabelecidas de acordo com os itens propostos no projeto para a realização da observação participante de acordo com apêndice IV: categoria 1 – refere-se à dinâmica relacional vivida no contexto escolar; categoria 2 – refere-se à participação do grupo de docentes nos espaços de formação em serviço; categoria 3 – refere-se às estratégias de ensino adotadas pelos professores em diferentes situações pedagógicas.

- Categoria 1: refere-se à dinâmica relacional vivida no contexto escolar

O contexto escolar do ponto de vista físico é um prédio grande, próprio para escola, com salas grandes e pequenas; permite que as áreas sejam organizadas de forma a facilitar a locomoção dos alunos e possibilitar o encontro dos professores. Além disso, possui sala para secretaria, direção, vice-direção, coordenação, sala de reunião. Está localizado no centro da cidade, próximo ao terminal rodoviário de ônibus, o que facilita a vinda de alunos de outras cidades.

A sala de reuniões possui *data show*, cadeiras estofadas, computador, telão; tal espaço também é usado para palestras aos alunos e professores.

No intervalo que se deu a interação entre a pesquisadora e os sujeitos no campo em estudo, evidenciaram-se as relações que entrelaçam histórias pessoais, profissionais e institucionais num mesmo movimento. Percebemos uma equipe que interage bem, cuja troca de aprendizagens é constante, como aparece nas falas dos professores:

- [...] *eu agradeço a ajuda dos meus colegas para eu entende ro funcionamento da escola.* (professor)
- *Hoje ressalta a diversidade do grupo – professores mais velhos e mais novos – o aumento da escola, e o quanto é orgulhosa por ser reconhecida pelos alunos, colegas e direção da escola.* (professor)
- [...] *também a relação com os alunos, pois ali estamos, no dia a dia, entrelaçando as histórias, vivenciando situações e trocando ideias e experiências* (professor).

Talvez pela própria composição do grupo, com professores mais antigos e novos, isto ocorra com facilidade.

Olhando pelo ângulo da construção dos saberes, foco do nosso estudo, o ambiente me pareceu muito favorável, na medida em que os professores têm a possibilidade de estreitar o relacionamento e exercitar trocas de conhecimento, pois trabalham em número de três ou quatro professores da mesma disciplina por sala.

Outro ponto a ser destacado na dinâmica relacional da escola é a proposta e a organização das oficinas. São momentos diferenciados, pois os professores, que na maior parte do tempo atendem os alunos individualmente, neste momento trabalham então com pequenos grupos de alunos.

Diante do quadro que ora delineamos, o trabalho em equipe é uma tônica da escola. Reconhecemos a escola como lugar e contexto, assim como também é tempo. Tempo de desenvolver e utilizar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, as expressões artísticas e ainda a comunicação, imprescindível para uma convivência grupal saudável e cooperativa. Quanto a isso, o CEEJA pode ser considerado como um local de vivência da cidadania. A adoção de tal perspectiva nos leva a considerar a condição sócio-histórica dessa instituição, imbuída da tarefa de formar e desenvolver pessoas adultas, na condição de organização que também aprende e se desenvolve. “Os saberes experienciais tem como objeto as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”(TARDIF, 2002, p.50).

Durante os momentos de observação, pude verificar atitudes de respeito, atenção e delicadeza com que os alunos são tratados pelos professores. Eles recebem e atendem os alunos com calma, explicam com paciência e os ajudam nas suas dificuldades, como fica evidente na fala do professor: *“é muito gratificante esse relacionamento humano, cada um tem sua história, seus anseios e suas dificuldades...”*.

Os professores ressaltam a facilidade na construção do vínculo com os alunos pela forma como funciona o sistema de atendimento, trazido aqui na fala de um professor como algo *“muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico”*.

Os alunos fazem sua matrícula e optam por um módulo ou dois concomitantemente. A partir daí, eles vão à escola para tirar dúvidas sobre as matérias, e para fazer provas.

É evidente que o atendimento individual facilita a relação professor-aluno, criando um espaço de troca e aprendizagem. Geralmente o aluno carente e com baixa autoestima, que traz uma vivência escolar difícil, duvida da sua capacidade e se sente excluído do mundo da escola. São acompanhados de características peculiares que os distinguem dos demais, ou seja:

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, apenas recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. [...] Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Esse aluno, como os professores apontam, precisa ser convencido de sua capacidade para o estudo. Isto demanda muitas vezes do professor da EJA estratégias de ensino que facilitem o entendimento do aluno, e ainda estratégias para convencê-lo de sua capacidade.

Os professores também relatam sempre a experiência de vida dos alunos e do quanto aprendem com eles. Assim se expressa um deles: *“eles [os alunos] são muito ricos em experiência, e eu aprendo muito com eles durante as aulas”*. Os sujeitos de nossa pesquisa consideram os encontros uma verdadeira troca de experiências e ressaltam a necessidade dos alunos de se escolarizarem para entrar no mercado de trabalho. Assim, fica claro que o interesse por uma vida melhor e a vontade de aprender trazem esse aluno de volta a escola.

Considerando, tal qual Alarcão (2001), que é de essencial importância a relação pessoal e interpessoal na escola, o que se evidencia nas diferentes situações do cotidiano escolar estudado, nos momentos de observação confirmamos haver uma relação professor-professor harmoniosa, sempre se destacando na fala deles algo assim: *“meu colega tem me ajudado muito, nós organizamos juntos”*. Isto se dá principalmente em relação aos professores mais novos, que são acolhidos e auxiliados pelos professores mais experientes. Sobre estas interações Bronfenbrenner (2011) destaca que:

[...] as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente. [...] No modelo bioecológico, os elementos objetivos e subjetivos são apontados como dirigindo o percurso do desenvolvimento humano; nenhum deles, por si, é presumido como suficiente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44-45).

É fato que os professores dessa escola vêm buscando ações em conjunto, e que têm tido bons resultados, como o bom ambiente de trabalho, as oficinas organizadas por várias áreas, a reivindicação do horário de encontro atendidas e a forma como acolhem ideias dos colegas nas reuniões. O mais importante a ser destacado é o clima de pertencimento, a interação, a convivência que se estabelece e que transforma a escola em um espaço de convivência e de aprendizagem, possibilitando aos professores momentos em que objetivam, avaliam e julgam seus saberes construídos na prática profissional (TARDIF, 2002).

Quanto à relação aluno-aluno, temos observado que ela acontece na informalidade dos encontros durante as provas e momentos de resolução de dúvidas, e nas atividades preparadas pelos professores com este objetivo, como as oficinas, palestras e festas. Do âmbito relacional, essas atividades atendem seu objetivo na medida em que os alunos trocam experiências de vida, dos momentos em que estão vivenciando, e do assunto a ser estudado.

Ao mesmo tempo, destacamos que a convivência de professores em diversos estágios da carreira facilita a relação de troca, de complementaridade; onde as “pessoas se conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem” (ALARCÃO, 2001, p.32), criando uma escola aprendente, característica da escola reflexiva. Afinal, se o ensino é uma profissão relacional (PERRENOUD, 1997), e se grande parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (TARDIF, 2002), é preciso reconhecer e valorizar a trama das relações interpessoais vividas no contexto escolar como um todo e na sala de aula em particular. Cabe aqui lembrar que determinadas habilidades, atitudes e sentimentos são alguns dos sustentáculos da atuação relacional, o que significa olhar, ouvir, falar, compreender e respeitar.

Neste ciclo, as mudanças ocorrem não só na pessoa que se pretende ajudar, mas também naquele que orienta o processo. A convivência se faz mais saudável e produtiva.

- Categoria 2: refere-se à participação do grupo de docentes nos espaços de formação em serviço

A participação efetiva dos professores no dia a dia da escola pode ser decisiva para o “desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola” (ALARCÃO, 2001, p.24).

Em vários momentos de observação, pudemos presenciar a participação efetiva do grupo de professores nas tomadas de decisão, nas ações em prol da escola, nas reivindicações, nas reuniões coletivas de grupos por áreas, de organização de atividades, festas etc. Nomeamos aqui como participação efetiva a participação que não só se traduz em opiniões e

sugestões, mas em ações pensadas e planejadas em busca de resultados positivos para todos, gestão, professores, funcionários e alunos.

Assuntos como o cafezinho da tarde, a camiseta da festa, o tema das oficinas, as dificuldades da secretaria, o currículo dos alunos, a evasão de alunos, as verbas e seus destinos, material didático, entre outros, são pautas de reunião que demandam discussão e decisão coletiva, o que torna os professores dessa escola comprometidos e motivados. Nessas reflexões é interessante observar que nem sempre ações passadas que tiveram resultados negativos servem para alavancar novas ações, mas são dadas como definitivas sem a possibilidade de revisão.

A equipe gestora é uma equipe integrada, que conduz com firmeza os encontros e propõe uma reunião consistente e produtiva, tanto assim que na ausência das coordenadoras a diretora ou o vice-diretor coordenam a reunião. É uma equipe que visivelmente se preocupa com as relações estabelecidas no ambiente, trazendo todo tipo de assunto referente ao dia a dia para serem discutidos no coletivo. Assuntos do mais simples ao mais complexo, e até elogios quando são pertinentes.

As estratégias pensadas pelas Coordenadoras para as reuniões de formação também facilitam as relações na medida em que os professores alternam as formas de trabalho organizando-se em grupos grandes e grupos pequenos para discussão e conclusão dos assuntos propostos. Pudemos observar entre as coordenadoras a importância dada às estratégias para o desenvolvimento da equipe.

No caso a seguir, após a reunião, a Diretora tomou a palavra, agradeceu e elogiou os professores pelo empenho, reconhecido em nível estadual. Falou sobre a equipe e o compromisso dos professores com o trabalho, que resulta sempre em sucesso. Relembrando reuniões anteriores, a coordenadora discorreu sobre a Escola Reflexiva e a importância de estas escolas e empenhar para resolver a questão maior que enfrenta, a evasão de alunos. Ela coloca que as mudanças, ocorridas como o agendamento, a organização da escola e o rigor no atendimento, têm trazido retornos positivos dos alunos e que isto vai levar à diminuição do problema, que é meta da proposta pedagógica. Fica claro na fala da coordenadora a tentativa da resolução dos problemas, em equipe.

As propostas de estudo giram quase sempre em torno da reflexão sobre a prática, com textos e vídeos de Rubem Alves, Isabel Alarcão e autores dedicados ao estudo da reflexividade na escola. Podemos entender a meta da equipe gestora em construir uma escola reflexiva que seja uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na

sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Em geral as leituras são feitas em grupos menores com espaço para socialização das conclusões. É importante destacar que nos grupos menores nem todos os professores falam, alguns mais ouvem e não discordam da posição dos colegas. Outro ponto a ser destacado é como os professores discutem as questões propostas trazendo à pauta memórias do seu tempo de escola, das suas vivências enquanto alunos, nomeados por Tardif, 2002 como Saberes provenientes da formação escolar anterior.

Quando da condução das reuniões coletivas, fica evidente a preocupação da equipe gestora de levar a escola ao sucesso, buscando estimular a reflexão e ação do grupo, como propõe Alarcão (2001):

Em uma organização [...], os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-produção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, [...], estará fadada ao insucesso (ALARCÃO, 2001, p.26).

A equipe de professores é diversa, pois conta com professores antigos e novos na casa. Em 2012, além de serem vinculados à rede estadual, para fazer parte do quadro de profissionais desta escola os docentes tiveram que apresentar um projeto na sua área, o qual foi avaliado pela equipe gestora e supervisora responsável pela escola.

Também na construção do Plano de Gestão e da Proposta Pedagógica para o ano 2012, pudemos verificar o envolvimento e a participação dos professores. As avaliações do ano 2011 foram realizadas com severidade e as novas metas propostas com seriedade por todos do grupo. Metas constantes em todos os grupos de trabalho foram a busca de ações repressoras da evasão dos alunos e de ações produtoras de melhor nível de interação entre eles.

Sabemos que para a construção da Proposta Pedagógica da escola não há um roteiro pré-estabelecido, mas que as especificidades de cada contexto devem ser levadas em conta no sentido de promover ações que contribuem para intervenção e transformação da realidade. Isso foi verificado pela pesquisadora quando, em grupos, toda a equipe pode avaliar as metas para 2011 e o cumprimento delas ou não, e juntos estabelecer as metas para 2012. Ficou claro naquele momento o posicionamento de apropriação do professor das decisões da escola e rumos que deve dar ao seu trabalho.

Para maior clareza no estabelecimento das metas, a equipe gestora e os professores lançaram mão de uma pesquisa que possibilitou o delineamento do perfil dos alunos do CEEJA. Esta pesquisa foi feita por um questionário respondido pelos alunos, e tabulado pelos professores em reunião de formação. Foi uma forma de conhecer os alunos e seus objetivos ao voltar para a escola, e verificar uma mudança no perfil dos alunos. Hoje os alunos que integram o corpo discente da escola parecem estar não só em busca do diploma, mas também de conhecimentos, de realização e de resgate da autoestima. São alunos com idade a partir de 18 anos, vindos do Vale do Paraíba, Sul de Minas Gerais e Litoral Norte.

Quanto à postura dos professores, podemos destacar momentos reivindicativos de formação, de troca, de participação em prol da escola e dos alunos. Assim se deu com o horário. Com vistas a melhor atender os alunos, algumas mudanças precisavam ser feitas no horário dos professores; assim, estes pediram que lhes fosse incluído um tempo de encontro para planejamento. Isto foi concedido pela equipe gestora. Na reorganização do horário, os professores das diversas áreas ganharam 40 minutos diários para se encontrar, entre um período e outro.

As oficinas também são propostas por professores de áreas diversas, partindo das necessidades e interesse dos alunos, por exemplo: oficina sobre a Dengue organizada por Ciências Biológicas e Matemática; oficina sobre Monteiro Lobato, por professores de Inglês, Português e Artes; oficina sobre o Meio Ambiente, professores de Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes.

Acreditamos que nesses momentos de organização e realização das oficinas há a possibilidade da construção de “saberes plurais e heterogêneos” (TARDIF, 2000, p.14), e também de natureza interdisciplinar, se considerarmos que a interdisciplinaridade nasce no encontro, na relação de diferentes para se reinventar, criar formas novas de ação (FURLANETTO, 2011).

A participação dos professores pode ser constatada na disponibilidade e no orgulho que sentiram, em participar de reuniões em São Paulo, onde foram discutidas questões como currículo, materiais, estratégias para melhor organização do dia a dia.

Destacamos também a preparação e realização da Festa Junina, como uma situação na qual foram observados o engajamento e a participação efetiva dos professores. Trata-se de uma festa realizada anualmente com o objetivo de complementar as verbas para a manutenção da escola e, ainda, como um momento de encontro de alunos, professores, funcionários, equipe gestora e comunidade. Uma escola com atendimento individualizado e horários flexíveis, conforme citado acima no corpo de trabalho, precisa priorizar os momentos

coletivos. Os professores participaram desde o pensar e eleger o melhor local para a festa até o trabalho de fazer e vender as guloseimas e bebidas típicas.

A motivação foi grande e o resultado muito positivo, segundo a equipe gestora e os professores.

- Categoria 3: refere-se as estratégias de ensino adotadas pelos professores em diferentes situações pedagógicas

Para compreender a complexidade das estratégias de ensino no contexto escolar, e analisar os dados obtidos pelas observações da prática pedagógica, pautamos-nos em Zabala (1998), que entende que:

os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (ZABALA, 1998, p.10).

Partindo dessa consideração, pensamos que as estratégias de ensino organizadas pelos professores na escola, objeto deste estudo, vêm buscando elementos no próprio contexto, levando em conta a forma de organização da escola, os alunos que lá são atendidos (EJA), e os objetivos dos alunos ao buscarem a escola.

Algumas ações já observadas serão aqui discutidas, como a revisão constante do material didático no sentido de atender às dificuldades e reivindicações dos próprios alunos. A partir das dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos conteúdos e das dificuldades na realização das provas, os professores cuidam de adequar os conteúdos, a linguagem e os exemplos, para facilitar a compreensão, como afirma o professor: *“o nosso grupo já verificou que a prova sete tem apresentado muita dificuldade aos alunos, hoje eu já trouxe dois modelos de prova, para os colegas aprovarem”*. A orientação da coordenação e direção é que isto seja feito a qualquer momento, não só no final do ano ou do semestre, e que seja sempre levado em conta o objetivo do aluno na escola.

As salas de aula estão organizadas como salas ambientes. Não possuem muitos materiais ou equipamentos, mas os professores as caracterizam com cartazes e objetos que tornam possível a identificação do ambiente, tornando-se um lugar próprio para o estudo de determinada disciplina.

Em uma proposta de incentivo à leitura, as salas foram equipadas pelos professores com livros e revistas específicas para que os alunos possam ler enquanto esperam seu horário

de atendimento. Vale lembrar que esta proposta foi muito bem aceita pelos alunos, além de elogiada e incentivada pela equipe de coordenação. Esta foi uma iniciativa dos professores de Geografia, mas está se estendendo a todos os módulos. Os alunos estão gostando muito.

As aulas não são dadas a partir da ótica do professor, mas a partir das dúvidas que o aluno encontrou ao estudar para a prova. Isso possibilita o aprofundamento do conteúdo naquilo que o aluno apresenta mais dificuldade, oferecendo-lhe oportunidade atribuir significado à aprendizagem construída, como observamos na fala do professor: *“O professor deve criar situações para que o aluno se sinta seguro. Criar estratégias para que o aluno seja mais responsável, aprenda a procurar, a descobrir”*.

O tema transversal trazido pelos referenciais nacionais para a escola básica propõe que a escola discuta com os alunos “temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania” (BRASIL, 2000), além das matérias curriculares. Assim, as oficinas, às quais já nos referimos nesse trabalho, da ótica pedagógica, buscam seguir orientações dos temas transversais e têm uma grande função no processo de vivência escolar e aprendizagem dos alunos.

Trata-se de oficinas e palestras que os professores de duas ou três áreas se reúnem e organizam, pensando nas necessidades dos alunos. São distribuídas ao longo do ano e constam da Proposta Pedagógica. Quando se aproxima a data do evento, os alunos se inscrevem para participar e os professores se juntam para organizar passo a passo a sequência de atividades que comporão a oficina.

Nesse momento da organização da oficina, vale destacar a existência de uma prática de natureza interdisciplinar no trabalho dos professores, o que possibilita aos alunos um conhecimento mais global, menos fragmentado, menos descontextualizado. Este trabalho de se reunir, participar, ouvir o outro, respeitar posições, está descrito em DESSEN(2005) como postura interdisciplinar dentro do desenvolvimento humano. Como exemplo, a oficina de Matemática e Biologia, acontecida em maio de 2012, cuja proposta foi analisar e construir gráficos. Os gráficos são conteúdos de Matemática e a pesquisa usada para análise e construção dos gráficos foi da alçada de Biologia, fazendo referência à Dengue. Houve boa interlocução entre áreas do saber e profissionais do ensino.

Outra oficina de grande impacto para os alunos e que faz parte da estratégia do preparo para a vida – função da escola – foi a de produção de currículo e entrevista de trabalho. Foi a oficina mais concorrida em número de alunos, e avaliada pelas professoras como uma atividade que deve sempre acontecer a noite para que atenda maior número de alunos.

Em uma oficina sobre Monteiro Lobato, acontecida em abril de 2012, após uma pequena palestra na sala de aula, professores e alunos saíram caminhando até o Sítio do Pica Pau Amarelo, ponto turístico do município de Taubaté, localizado bem próximo ao prédio do CEEJA. Nesse trajeto, pudemos perceber o entrosamento dos alunos, as conversas que circularam ligando as histórias de vida e o tema da oficina. As histórias de vida dos alunos normalmente versam sobre os motivos que os levaram a estar na escola neste momento da existência. Destacamos esta: *“Eu gosto muito de ler, e estou estudando agora porque minha família era de mendigos; eu tive que trabalhar para comer, então não pude estudar”*.

Quanto ao tema da oficina, os alunos se orgulham do que já sabem e querem contar suas experiências aos colegas e professores. Outro momento importante para eles foi assinar o livro de presença do museu e tirar fotos com os personagens. Essas relações que se estabelecem em momentos pontuais interferem e mudam a vida desses adultos. Gauy e Costa Junior (2005) acreditam que:

[...] podemos afirmar que o desenvolvimento constitui um processo ao mesmo tempo universal e individual, que influencia e é influenciado por contextos externos – ambiente físico e social – e por contextos internos – o próprio organismo histórico e biológico –, em dimensões de tempos e espaços específicos (GAUY; COSTA JUNIOR, 2005, p.58).

A questão do horário da atividade oficina é um problema que vem sendo enfrentado pelos professores; estes entendem que a solução seja oferecer a mesma oficina em vários horários.

Em todos os momentos coletivos, é importante destacar o clima de pertencimento, a interação, a convivência que se estabelece e que transforma a escola em um espaço de convivência e de aprendizagem.

Ainda um item observado na construção desse contexto de desenvolvimento é a questão da avaliação, que embora aconteça ao final do módulo, com o objetivo de aprovar o aluno, tem um ponto considerado como favorável que é a correção ao final da prova, junto do aluno, pontuando seus erros e acertos, tirando dúvidas e apontando correções. Apoiando-se no conjunto de apostilas, os professores vão explicando gradativamente ao aluno os conteúdos que não foram aprendidos.

Nesse processo, fica claro para o professor onde estão as dificuldades dos alunos, e quais são as mudanças ou intervenções necessárias para melhoria da relação ensino-aprendizagem. Tal atitude está de acordo com o que afirma Weisz (1999, p. 95): “Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser

planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”.Este momento reflete uma relação consistente em torno do desenvolvimento pessoal, por meio da qual avançam os alunos e avança o professor.

A seguir, deteremo-nos na análise, a partir dos dados trazidos no corpo dos textos produzidos pelos sujeitos na forma de narrativas.

4.3 Análise das Narrativas

A análise de dados qualitativos se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do “não aparente, do não dito” expresso por qualquer mensagem (BARDIN, 2011, p.15). Adotamos essa prática, buscando cuidadosamente superar intuições ou impressões precipitadas, aprofundando o nosso olhar em busca do rigor da validade e fidedignidade nas nossas interpretações dos dados.

Quanto à análise dos relatos autobiográficos (Anexo G), as narrativas dos dez sujeitos convidados a participar da pesquisa foram lidas cuidadosamente para que pudéssemos nos familiarizar com o texto de cada um deles. Lemos tantas vezes quanto sentimos necessidade, para captar a essência do que foi escrito.

Da imersão inicial à compreensão dos significados trazidos no texto, identificamos as categorias descritivas que poderiam englobar os elementos empíricos. As categorias que emergiram das exaustivas leituras realçavam aspectos comuns da experiência pedagógica do grupo investigado, em busca de referências aos saberes construídos pelo grupo de professores.

Para o desenvolvimento profissional do professor, a experiência, a significação de tal experiência e a consideração da prática profissional tornam-se fatores muito importantes para a construção de conhecimentos. Tais fatores serão levados em consideração neste estudo, para identificação dos saberes docentes.

As narrativas foram organizadas seguindo a ordem do roteiro norteador: Idade, Tempo de Profissão Docente e de Trabalho na EJA; Desenvolvimento Profissional/ Formação; Experiências e Aprendizagens.

- Tempo de Profissão e Trabalho na EJA: categoria composta por tempo de profissão docente e tempo de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, visando identificar o tempo de trabalho na modalidade fator significativo para a construção dos saberes docentes.

- Desenvolvimento profissional e formação docente: apresentação do processo de desenvolvimento profissional, considerando formação inicial.
- Experiências e aprendizagens: apresentação das experiências, aprendizagens e saberes identificados pelos sujeitos em sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho até aqui desenvolvido insere-se no domínio da pesquisa em formação de professores, entendida para além da formação inicial, mas especialmente, com ênfase na constituição dos saberes docentes no âmbito da prática, caracterizando-se como experiência de formação continuada e expondo a figura do professor como sujeito da sua própria formação crítica e reflexiva.

É na caracterização dos sujeitos e nas suas formas de aprender e se desenvolver nas relações que estabelece no contexto da prática, ampliando seus saberes e experiências de aprendizagem, nos momentos de trabalho com jovens e adultos aprendentes, que assumimos o compromisso de análise na próxima etapa desse estudo.

Tabela 4. Identificação dos sujeitos quanto à idade, tempo de profissão e a escolaridade

Identificação	Idade	Tempo na profissão docente	Tempo de trabalho na EJA	Escolaridade	Formação Inicial
Sujeito 1	66	44 anos	32 anos	Licenciatura	Letras
Sujeito 2	60	25 anos	11 anos	Licenciatura	Letras
Sujeito 3	58	27 anos	10 anos	Licenciatura	Matemática
Sujeito 4	50	24 anos	03 anos	Licenciatura/Pós	Artes
Sujeito 5	50	07 anos	04 anos	Licenciatura/Pós	Letras
Sujeito 6	45	23 anos	12 anos	Licenciatura	Matemática
Sujeito 7	41	22 anos	04 anos	Licenciatura/Mestrado	Ciências Biológicas
Sujeito 8	37	07 anos	02 anos	Licenciatura/Pós	Letras
Sujeito 9	34	13 anos	11 anos	Licenciatura/Pós	Letras
Sujeito 10	28	06 anos	06 anos	Licenciatura/Pós	Filosofia/Sociologia

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Esse grupo de professores, com idade variável entre 28 e 66 anos, traz uma diversidade de aprendizagens e experiências pelo tempo de trabalho no magistério e tempo de trabalho na EJA. Alguns apenas com graduação e outros com pós-graduação em áreas distintas, mas todos com familiaridade com o magistério por conta da formação inicial e das experiências acumuladas no tempo de ação.

Percebemos aqui mudanças no perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos, já que só a partir do século XX, da LDB 9394/96, passamos a ter a exigência da formação inicial de professores para a modalidade de ensino da EJA. Antes disso, profissionais liberais,

voluntários, eram as pessoas que trabalhavam com a formação de adultos que não frequentaram a escola em tempo regular.

Mesmo com essas mudanças, permanece a dicotomia entre a formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio como afirma Gatti (2010):

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Embora as instituições de formação sejam organizadas para este fim - com profissionais especializados, currículo organizado em uma sequência de conteúdos, atividades e tarefas, que têm como objetivos proporcionar aos formandos aquisição de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, capacidade de saber e saber fazer - nossa formação inicial para professores tem se apresentado insuficiente para atender a realidade contemporânea, como conclui Gatti (2010) em sua pesquisa intitulada **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas:**

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

Mesmo assim, consideramos fundamental o papel das instituições de formação inicial, não só por promover os conhecimentos profissionais e culturais, como por possibilitar ao futuro professor a formação de estratégias e métodos que auxiliem na sua prática pedagógica.

É importante considerar que os conhecimentos que se constroem durante a formação inicial são conhecimentos suportes para as práticas pedagógicas. Não podemos perder de vista que falar da formação inicial é falar de processos e não de fatos e produtos. Aprender a

ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional do professor (MIZUKAMI, 2010). Esse processo envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos e os de desempenho em seu trabalho.

Diante do exposto, consideramos o tempo de magistério do grupo de professores sujeitos desta pesquisa muito importante pela variação de seis a 44 anos de profissão e o tempo de atuação na EJA de um ano e meio a 32 anos. São professores experientes no campo da docência, e que se dizem satisfeitos com suas escolhas profissionais. A variação quanto ao tempo de profissão trouxe uma contribuição muito rica no atendimento ao nosso objetivo, considerando que nossa busca é pelos saberes docentes construídos na prática pedagógica.

Dada tal diversidade, poderemos também estabelecer diferenças e semelhanças entre os saberes dos professores com maior tempo de trabalho na educação de jovens e adultos e dos professores com menor tempo dedicado a essa modalidade de ensino.

A análise do conteúdo das narrativas, inicialmente avaliadas numa perspectiva gestáltica, evoluiu para uma fase na qual se pôs em evidência os significados, que não vieram a se constituir em unidades rigidamente prescritas, mas sim se apresentam como “unidades de significados”; “estas se relacionam umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição” (AZEVEDO, 2012, p.83).

Com base na experiência de pesquisa de Azevedo (2012), com vistas aos objetivos desse estudo, tomamos as falas dos sujeitos restringindo-nos à essência destas e destacamos a explicitação dos significados como os captamos.

Assim sendo, a leitura e análise das “experiências e aprendizagens” trazidas pelos professores possibilitaram a organização de quadros descritivos, representados no Apêndice C.

Nesta etapa da pesquisa, foi-se delineando o processo de interpretação das informações a partir do conjunto de experiências vividas na trajetória desses professores. Eles são nosso principal instrumento de trabalho, foco da análise dos dados, esta marcada pela subjetividade que caracteriza o humano. Na ânsia de explicitar os significados apreendidos somamos a nossa ansiedade, a nossa experiência pessoal, os construtos teóricos, as nossas crenças e os nossos valores para fundamentar nossa escrita. Entre leituras e releituras do material coletado, provendo-nos do tempo para as devidas interpretações, dedicamo-nos à elaboração da análise, segundo a nossa compreensão. Assim foram-se constituindo as categorias, preenchendo espaços indagadores corroborados pelos nossos objetivos.

Nas análises das falas dos professores destacamos saberes experienciais afetivos e pedagógicos. São saberes construídos na ação docente, na escola, na sala de aula, na relação com seus pares, na relação com os alunos.

Quando tratamos os saberes afetivos, identificamos aqueles da ordem dos sentimentos, dos valores, das relações que se estabelecem durante o trabalho e que, segundo os professores, são saberes próprios do trabalho com os jovens e adultos. São saberes oriundos da interação da sala de aula, e que pela forma individualizada de trabalho possibilitam o estreitamento de vínculos trazendo um retorno positivo aos professores. Estes saberes são recorrentes nas falas da maioria dos professores, conforme quadro a seguir.

Quadro 3. Saberes experienciais afetivos

Saberes afetivos	Fala dos professores
Ouvir, falar com as pessoas.	<i>Aprendi a ser humilde e mudar minha maneira de falar, de ouvir, de me relacionar, se isso é para o bem de nossa clientela.</i>
Resgate de sentimentos e valores.	<i>Aqui resgato o papel do professor: educador, e isso para mim envolve amor, amizade, desprendimento.</i>
Orgulho e alegria.	<i>É muito gratificante esse relacionamento humano, cada um tem sua história, seus anseios e suas dificuldades, e nesse momento me transformo em amiga, acolhedora, respeitando e aceitando as qualidades de cada um.</i>
Tolerância, solidariedade.	<i>Aprendi a ser tolerante, solidária, respeitar o tempo de cada aluno.</i>
Ouvir, ter coragem.	<i>A ouvir, depois ouvir e sempre ouvir, ter coragem de tomar decisões que me competem, que não dependiam do grupo.</i>
Olhar diferente aos alunos.	<i>[...] aprendi a desenvolver um olhar diferente em relação aos alunos.</i>
Ser paciente.	<i>Ela [a paciência] é necessária.</i>
Convivência.	<i>O aprendizado é intenso, o convívio humano, as relações, as trocas são muito gratificantes.</i>
Enriquecimento de vida.	<i>[...] principalmente pela oportunidade de vivências de diferentes situações, que cada atendimento proporciona.</i>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Quando tratamos os saberes pedagógicos, identificamos saberes da ordem do saber ensinar, saberes construídos nas práticas de sala de aula, nas reuniões de formação, nas reflexões com os pares, no preparo dos encontros presenciais e das provas. Estes saberes são oriundos da formação e da realidade específica do trabalho docente, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4. Saberes experienciais pedagógicos

Saberes pedagógicos	Fala dos professores
Trabalho em equipe.	<i>O professor que trabalha com a EJA não pode aspirar ao brilho pessoal, ele faz o que a equipe precisa que seja feito[...]. É preciso desprendimento, total compromisso com a Escola.</i>
Interação, organização.	<i>Aprendi que é preciso interagir constantemente, sem medo de me expor; aprendi a me organizar, pois é um atendimento que envolve muitos detalhes, e um erro meu é um erro de toda a equipe.</i>
Aprender a aprender.	<i>O professor aprende todos os dias, a formação continuada deve ser constante em nossa vida.</i>
Mediação de conhecimentos.	<i>Aproveito, então, esse momento, para certificar-me de que o aluno realmente aprendeu, discutindo sobre as questões que errou e ratificando as que acertou.</i>
Aprendizagem todos os dias.	<i>E ao praticar aprendemos sempre, seja no conteúdo da matéria, que às vezes erramos, seja na parte pedagógica, seja com as leis, que sempre nos acompanham, e também nas regras escolares.</i>
Saber lidar com a diversidade.	<i>Saber lidar com diferentes faixas etárias e sociais, isso mudou radicalmente minha concepção da escola como instituição que ensina para instituição que também aprende para ensinar.</i>
Aprendizagem do adulto.	<i>Construí nesse trabalho muita aprendizagem tanto no olhar para a forma da aprendizagem do adulto (falta muita literatura a respeito) e perceber o quanto os mecanismos são diferentes, quanto saber identificar no outro suas dificuldades e potencialidades, já que o contato, apesar de breve, é bem próximo.</i>
Importância do estudo constante.	<i>Comecei a estudar mais e realizar atividades que possam ser aplicadas para esta clientela.</i>
O professor também aprende na troca.	<i>Pude aprender muito mais do que ensinar, mas a troca de experiência é constante.</i>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Nesse caminho da escrita, das análises, encaminhamo-nos para a discussão dos elementos trazidos nos quadros e das referências implícitas nos dados coletados.

5 DISCUSSÃO

5.1 Influências do Contexto no Desenvolvimento das Aprendizagens e Construção dos Saberes

Mediante os dados obtidos na pesquisa, especialmente quanto a tudo o que envolve o trabalho docente e considerando o conjunto das narrativas dos professores, nesta fase do presente estudo voltamos nossa atenção para entender a influência do contexto de trabalho no desenvolvimento dos professores. Isso ficou evidente na fala de uma professora que se emocionou ao contar-nos como foi acolhida na escola e sobre a ajuda que tem tido dos colegas; a profissional se diz feliz, reconhecida, e muito empenhada nas estratégias para que os alunos aprendam.

GimenoSacristán (1988) destaca que a atividade dos professores se constitui numa ação que ocorre dentro de uma instituição, daí ser condicionada pelo contexto. Isso significa que o trabalho docente inclui, não só o conhecimento adquirido, construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas, também, o contexto no qual esses professores se inserem.

Elegemos três eixos identificados na própria observação do contexto e nas falas dos professores para orientar nossa discussão: contexto reflexivo, experiência dos professores e o significado de tais experiências; as condições objetivas e subjetivas do contexto; as formas de relação empreendidas entre os atores escolares em atividade. No contexto investigado, convive-se com a prática reflexiva e instigadora, adotando-se cotidianamente atitudes interativas, de natureza interdisciplinar, como um modo de atribuir significados às ações ali praticadas. Assim se manifesta um dos docentes: *“O professor que trabalha com a EJA não pode aspirar ao brilho pessoal, ele faz o que a equipe precisa que seja feito.[...] É preciso desprendimento, total compromisso com a Escola.”* (Sujeito 1).

Evidencia-se uma organização na qual seus membros não são meramente treinados para executar decisões tomadas por outros, mas são chamados à participação, ao diálogo, à reflexão, e à iniciativa. Isso se reflete nas formas de ação de uma equipe integrada, que se dispõe a discutir desde questões do dia a dia, sejam elas referentes ao lanche coletivo, às disposições curriculares, às estratégias de ensino, ou a quaisquer outras questões rotineiras.

No conjunto das ações praticadas e relações vividas vão se compondo os saberes docentes, o que se evidencia na fala de um dos professores: *“A prática docente se aprende no dia a dia em sala de aula, no contato com os alunos. É lá, em sala de aula, que surgem os desafios no qual temos que aprender a lidar e superar, e é na formação continuada que o docente poderá refletir e buscar uma solução para suas dúvidas e para atingir seus objetivos.”* (Sujeito 10).

Nos momentos de reflexão sobre questões da escola, evidenciados nas reuniões semanais de formação e nos encontros realizados por áreas de trabalho, os professores participam ativamente, o que, entendemos, muito contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos gerados nas situações cotidianas de trabalho.

Em vários momentos da observação, pudemos presenciar a participação efetiva do grupo de professores – que se traduz em ações pensadas e planejadas nas reuniões coletivas em busca de melhores resultados para todos –nas tomadas de decisões em prol da escola e na consideração das reivindicações. Refletir sobre isso aproxima-nos das ideias de Thurler (2002, p. 89), visto que percebemos no grupo um movimento coletivo para “ reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”.

Tal situação nos mostra o quanto é importante pôr em sinergia as competências presentes no contexto escolar. Todavia, percebemos que embora a literatura e estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente apontem nesta direção, trata-se de uma verdadeira revolução para os professores. A maioria deles prefere cultivar o individualismo e que poucas vezes consegue cooperar de maneira eficaz com seus pares, experimentando momentos de reflexão e aprendizado em conjunto.

Diante do exposto, sustentamos que é possível nos remeter a uma concepção muito mais ampla a respeito de formação contínua, que compreende um conjunto de situações de interação e cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, favorecendo experiências de pesquisa-ação, da prática reflexiva e da profissionalização interativa, de estimular a sinergia de competências profissionais, possibilitando identificar os questionamentos e as ações eficazes diante da complexidade das práticas de ensino (THURLER, 2002).

Nos seus estudos, Mizukami (2010) distingue três momentos sobre aprender a ensinar. Destaca a formação inicial, formação durante o período de iniciação profissional, e desenvolvimento profissional. Em qualquer desses momentos, diferentes temas se apresentam como motivo de reflexão e processamento ao professor. Essas investigações têm mostrado

que o professor constrói conhecimento profissional quando processa informações, toma decisões, gera conhecimento ao refletir sobre sua prática e se utiliza de suas crenças em sua prática profissional.

Essa discussão sobre como o professor aprende e como aprende a ensinar vem se intensificando nos últimos tempos; entre várias discordâncias, fica evidente a concordância sobre a importância de se considerar os processos reflexivos, crenças, valores, concepções, teorias e experiência profissional como fonte de aprendizagem (MIZUKAMI, 2010).

Cabe aqui caracterizar a escola não apenas como espaço físico institucional, mas como um contexto de trabalho - “trabalho para o aluno, trabalho para o professor”(ALARCÃO, 2001,p.17). Assim também se define um dos professores sujeitos da pesquisa: “[...] *aqui mudei minha concepção de escola, de escola como instituição que ensina para instituição que também aprende para ensinar, que ninguém é detentor absoluto do conhecimento, que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais.*” (sujeito 6).

É importante destacar que uma escola aprendente compromete o conjunto de atores envolvidos em uma exploração coletiva e cooperativa, fundada na análise e no desenvolvimento de novas práticas. É constituída de sujeitos que aprendem, e que assumem duplos papéis, de professor e de aprendiz; sujeitos que se preparam para mudanças, enquanto participantes de um contexto dinâmico no qual se dá o desenvolvimento humano e profissional. Outro depoimento nos remete a pensar sobre o valor da partilha de saberes e da escola enquanto espaço de formação: “*Pude aprender muito mais do que ensinar, mas a troca de experiência é constante. Por meio do conhecimento que tenho de filosofia e da minha constante busca por aprender mais, creio poder ajudar cada vez mais no trabalho na EJA.*”(Sujeito 10).

Entendemos como condições para o desenvolvimento profissional do professor a experiência, a significação de tal experiência e a consideração da prática profissional, que se desenvolve no contexto aqui estudado. Segundo Bronfenbrenner, (2011, p.44), estas constituem “características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano”, tal como expõe um dos professores: “*E ao praticar aprendemos sempre, seja no conteúdo da matéria, que às vezes erramos, seja na parte pedagógica, seja com as leis, que sempre nos acompanham, e também nas regras escolares. Sem nos esquecermos da parte psicológica que também se aprimora bastante, por lidarmos com gente. Juntando tudo isso, o conhecimento que praticamos todos os dias, com exercícios, provas, papéis, alunos, direção, colegas, torna-se um constante desafio e aprendizagem sem fim.*” (Sujeito 5).

Nessa perspectiva de profissionalização das práticas, é preciso também considerar as condições objetivas do contexto que são experienciadas subjetivamente pelos professores neste ambiente da escola. São experiências de cunho pessoal e profissional, apontadas pelos professores em seus relatos que influenciam diretamente seu desenvolvimento humano: “[...] *várias histórias de vida, de luta, de amor, de perseverança, de fé... São histórias de gente que teve que trabalhar desde criança para ajudar no orçamento da casa, pessoas que ficaram órfãs e, de repente, tiveram que morar com outra família; idosas que voltam a estudar pela simples paixão pelos livros; são experiências e histórias que contagiam, influenciam o professor e nos torna mais “pacientes, tolerantes, e nos ensina a ouvir mais do que falar.”* (Sujeito 8).

É relevante entender que estas duas forças, tanto a objetiva quanto a subjetiva, não se bastam por si só, mas se complementam. As experiências ligadas aos sentimentos trazem um caráter emocional e motivacional que impulsionam o indivíduo no sentido do desenvolvimento humano, que podemos observar nos seguintes relatos dos professores: “*A convivência com a minha avó materna e o fato de tê-la ajudado a aprender a ler me auxiliaram e me auxiliam na lida com os meus alunos adultos*” (Sujeito 8). É uma narrativa que destaca a profissão docente como de aprendizado intenso, de convívio humano, destacando as relações que nela se estabelecem, assim como as trocas vividas, muito gratificantes e enriquecedoras. “[...] *o trabalho no CEEJA contribuiu para eu ter me tornado uma pessoa melhor. Entender um pouco mais sobre as pessoas, estabelecer com elas um vínculo que pode durar alguns minutos, mas que pode marcar nossa vida para sempre.*” (Sujeito 7); “*Hoje vejo a minha trajetória docente como uma grande experiência de vida; uma grande lição que aprendi convivendo com meus alunos, com meus colegas, com meus gestores, com o ensino da Arte.*” (Sujeito 4).

Considera-se aqui de fundamental importância ressaltar os elementos objetivos e subjetivos do contexto de trabalho para a aprendizagem do adulto professor, com especial atenção às formas de interação ali vividas e praticadas, mediadas pelas figuras do coordenador e gestor escolar e aqui apontadas pelo professor: “*Na formação continuada há também uma troca de experiências muito grande, fazendo com que a gente se identifique com os problemas e os resolva da melhor forma possível*” (Sujeito 3).

Percebemos que existe um compromisso mútuo entre os docentes na busca de novas estratégias, assumindo a incompletude dos recursos ajustáveis a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda em busca de elementos que nos apontem a influência do contexto na aprendizagem do professor, encontramos a questão relacional. Afinal, se o ensino é uma profissão relacional (PERRENOUD, 1997), e se grande parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (TARDIF, 2002), é preciso reconhecer e valorizar a trama das relações interpessoais vividas no contexto escolar como um todo e na sala de aula em particular. Cabe aqui lembrar que determinadas habilidades, atitudes e sentimentos são alguns dos sustentáculos da atuação relacional, isto é: olhar, ouvir, falar, compreender e respeitar.

Consideramos como centro do desenvolvimento humano também as relações entre as pessoas que estão em atividade e seu ambiente complexo, as relações entre um indivíduo em atividade e o seu contexto, a interação com novas pessoas e a realização de novas atividades. As relações entre a pessoa e seu ambiente beneficiam ambos e deve ser o centro do estudo do desenvolvimento humano, pois é nesta relação que se encontra a possibilidade de melhora da vida, como aponta Bronfenbrenner quando afirma que:

A Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo científico da progressiva acomodação mútua, durante todo o ciclo de vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudanças nos contextos imediatos os quais a pessoa em desenvolvimento vive. Nesse processo ela é afetada pelas relações entre esse contexto imediato e os distantes, estando todos esses encaixados (BRONFENBRENNER, 2011, p.138).

Esta definição traz em si elementos necessários de serem compreendidos; como a pessoa que é considerada como um ser ativo, dinâmico, em crescimento, que atua no meio ambiente em que vive e o transforma; e o meio ambiente, considerado como relevante para os processos de desenvolvimento incluindo interações entre meio ambiente e pessoa e entre ambientes do mais próximo ao mais distante.

Também é importante reconhecer a educação como fonte de desenvolvimento humano, onde a escola e os professores desempenham um papel fundamental.

Segundo Alarcão, (2001, p.18): “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Neste contexto escolar vivo, se estabelecem-se relações das pessoas entre si, das pessoas com o seu trabalho e com a sua escola, em busca de uma educação de boa qualidade. Neste caso as instituições que assim como as pessoas pretendem avançar devem interagir com as mudanças, com as transformações que ocorrem no mundo, buscando seu desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos entender que as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nos variados contextos em que as pessoas agem e interagem, influenciam diretamente seu desenvolvimento. Consideramos aqui as situações em que o professor age e interage, reflete, influencia e é influenciado, no dia a dia do seu trabalho pedagógico na escola, como momentos de aprendizagem de desenvolvimento profissional.

Pensamos aqui a escola (nosso contexto de pesquisa) como uma organização em desenvolvimento, que aprende e se desenvolve na dinâmica da interação cotidiana, que influencia os atores escolares com um conjunto de contextos interligados (micro, meso e macrosistema) e sofre influências externas.

Pelas observações realizadas no contexto escolar e pelos relatos autobiográficos dos professores colaboradores da pesquisa, foi-nos possível identificar tal influência, constituindo-se em elemento estimulador na construção dos saberes pedagógicos.

Percebemos que os professores desenvolvem novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciam novas maneiras de aprender. Por isso, tomamos a reflexão conjunta entre professores sobre as práticas docentes vivenciadas e/ ou observadas como ponto de partida na construção do saber-fazer docente. Enfrentar o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos parece-nos essencial para a vivência do trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas. Daí também considerarmos de grande importância reconhecer a escola como um espaço de trabalho, mas também de aprendizagem e formação para o professor e para alunos. Essencial parece ser também entender a escola como uma organização que a cada dia aprende e se desenvolve.

5.2 Experiências e Aprendizagens entre Adultos Professores na Prática da Educação de Jovens e Adultos

Pensar as aprendizagens e experiências constitutivas da prática pedagógica dos professores requer pensar em saberes experienciais que nascem do trabalho cotidiano e são validados por ele, incorporando-se as habilidades que aparecem expressam-se no saber fazer ou no saber ser.

Estamos aqui nos referindo aos saberes da prática docente, que não se encontram sistematizados em teorias, nem em currículos, mas integram-se a ela e passam a ser orientadores da prática cotidiana dos professores. Tais saberes nascem de uma prática docente

que se desenvolve em um contexto de múltiplas interações, influenciados por fatores provenientes de situações concretas e variáveis e “decorrentes em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2002, p.72). São saberes que se constituem por meio da prática reflexiva que pressupõe vontade, pensamento, atitudes de questionamento e curiosidade diante das situações e relações vividas no contexto da prática.

No âmbito desse estudo, espera-se que ele possa contribuir para que os professores identifiquem e signifiquem os saberes construídos e mobilizados no curso das experiências vividas no contexto pedagógico da EJA e, até mesmo, em outros contextos. É possível que se valorizem como produtores de conhecimento, o que poderá concorrer para o seu próprio desenvolvimento profissional.

As narrativas analisadas neste estudo destacam experiências e aprendizagens que dizem respeito às relações estabelecidas na escola, e aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles presentes no espaço escolar da EJA.

Pelo conteúdo das narrativas, pudemos verificar que os sujeitos ressaltam como importantes para seu desenvolvimento profissional as aprendizagens e experiências da prática, construídas nas relações que estabelecem no contexto escolar com os alunos e com seus pares. Isto se reflete nas falas dos próprios professores, quando ao relacionar suas aprendizagens destacam: desenvolver um olhar diferenciado para cada aluno; trabalhar com as diferenças; interagir; desenvolver a tolerância; trabalhar em equipe; ser capaz de se relacionar”. Isto nos leva a pensar sobre o quanto a prática pedagógica pautada nas relações possibilita aos professores experiências e aprendizagens que efetivam seu trabalho, considerando que “ensinar, é obrigatoriamente entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2002, p.222). Essa relação com o outro adquire importância na medida em que reflete o “dinamismo social e cultural da instituição” (IMBERNÓN, 2004, p.8), deixando de reproduzir o conhecimento dominante para ser um lugar de manifestação de vida.

Concordamos com Perrenoud (2002), quando diz que a mais importante ferramenta de trabalho do professor é a relação que estabelece com seus alunos, seja individual ou coletivamente.

Dentre as 10 narrativas lidas e analisadas destacamos a diversidade no tempo de serviço na Educação de Jovens e Adultos, por considerar relevante tal informação para a análise da significação das experiências. Tal diversidade no tempo de trabalho na Educação de Jovens e Adultos vem reafirmar a importância da convivência de professores em diversos estágios da carreira, o que facilita a relação de troca, de complementaridade, em que as

“pessoas se conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem” (ALARCÃO, 2001, p.32), criando uma escola aprendente característica da escola reflexiva. Isto fica evidente na fala de alguns professores como: *“Aprendi que é preciso interagir constantemente, sem medo de me expor[...]*”(Sujeito 1); *“Aprendi a ser tolerante, solidária, respeitar o tempo de cada aluno. O trabalho em equipe, é difícil pois as ideias se divergem, mas no final tudo da certo.”* (Sujeito 3); *“Hoje vejo a minha trajetória docente como uma grande experiência de vida; uma grande lição que aprendi convivendo com meus alunos, com meus colegas, com meus gestores, com o ensino da Arte”*. (Sujeito 4).

São narrativas que evidenciam a importância das relações interpessoais no contexto escolar, valorizando as relações, a convivência, e a reflexão. Durante as leituras e análise das narrativas, percebemos também que os professores destacam como aprendizagens mais importantes, não apenas as do âmbito relacional, mas também aquelas ligadas às práticas de ensino, ao saber ensinar, considerando estratégias, planejamento de aulas, etc. *“Toda essa diversidade no atendimento me fez aprender que a profissão docente não é um mero conjunto de competências e técnicas, e que não era mais possível separar o eu profissional do eu pessoal”* (Sujeito 1)

Isto vem reafirmar que o saber docente é construído ao longo da carreira profissional do professor, durante diferentes fases, em que o professor pelo seu trabalho aprende a ensinar. Podemos pensar que o processo de aprendizagens como apropriação de conhecimentos construídos por si próprio oferece ao professor mais segurança e motivação para buscar novas experiências.

Ainda analisando a diversidade de tempo de trabalho neste contexto de pesquisa da EJA, podemos pensar na riqueza de elementos que se entrelaçam na construção dos saberes dos professores, possibilitando a eles mais segurança e motivação na busca de novas experiências e aprendizagens. São professores que se encontram em fases diferentes da carreira profissional, constituindo um grupo diverso, com características próprias. Como encontramos em Mizukami (2010), são momentos diferentes de carreira e formação em que o professor aprende a ensinar.

Trazemos aqui também Huberman (1995), que ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores pela ótica da carreira como um processo, considera:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio

das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1995, p.37).

Nesse sentido, o aprofundamento na leitura e interpretação das narrativas deixa evidente o domínio do corpus teórico da área de conhecimento de cada professor, das ciências da educação; por outro lado, destaca-se que ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre sua interação com seus pares e alunos, também sujeitos adultos envolvidos no contexto da prática.

Contamos também com o apoio de Tardif (2002, p.64) para evidenciar que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc...”

Da ordem dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, do saber ensinar, destacamos na fala dos professores: “*mediação de processos de aprendizagem*” (Sujeito 2); *ampliar estratégias de ensino*” (Sujeito 4); *respeitar o tempo de aprendizagem do aluno*”(Sujeito 3); *ensinar e como ensinar*”(Sujeito 10)”. Consideram seu saber ensinar como oriundos da experiência de trabalho, da sua prática. É importante ressaltar aqui que saber ensinar faz parte dos saberes experienciais, os saberes que são construídos na prática e refletidos na ação e sobre ela. Trazemos aqui os conceitos de Shön (2000), para esclarecer que o conhecimento na ação é espontâneo, demonstrado na execução da ação bem desempenhada; e que a reflexão na ação, sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação é que realmente leva o profissional a progredir, a construir novas ações. Nesse sentido, verificamos na leitura dos relatos dos professores momentos de reflexão possibilitados pelo contexto escolar, para as aprendizagens e experiências docentes: “*Na formação continuada há também uma troca de experiências muito grande [...]*”. (Sujeito 3); “*A prática docente se aprende no dia a dia em sala de aula no contato com os alunos*”. (Sujeito 10); “*É difícil pois temos desafios todos os dias, como ensinar o aluno a pensar, a pesquisar etc. O professor aprende todos os dias, a formação continuada deve ser constante em nossa vida*”. (Sujeito 3).

Como diz o sujeito 10: “*É lá, em sala de aula, que surgem os desafios no qual temos que aprender a lidar e superar...*”. Esta fala nos faz pensar que é no cotidiano do seu trabalho que o professor se depara com vários condicionantes que decorrem de situações concretas e exigem dele “improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p.49). Tais situações concretas é que

permitem ao professor objetivar seus conhecimentos e reconhecer, tomar consciência dos seus saberes. Também neste caso do ensino podemos pensar na avaliação que o professor faz dos saberes teóricos adquiridos na universidade e que são incorporados a sua prática.

Podemos então pensar a prática do professor como um processo de aprendizagem, em que ele se utiliza dos saberes construídos durante sua formação para mediar processos de aprendizagem dos seus alunos, para organizar estratégias de ensino, para respeitar o tempo de aprendizagem dos seus alunos e para planejar e organizar suas aulas.

Ao identificar as aprendizagens e experiências aqui relacionadas e significadas por estes professores, tanto no âmbito das relações como do ensino aprendizagem, salientamos o forte componente das interações que acontecem no dia a dia do trabalho do professor, e que interferem e contribuem nos processos de aprendizagem.

Cabe destacar que tal sujeito é um adulto, envolvido no trabalho com Jovens e Adultos, que em seu dia a dia manifesta sua subjetividade e “nessa atuação é exigido em várias dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética, etc” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 20). Fica claro na fala do professor a manifestação da subjetividade no contexto escolar: *“Toda essa diversidade no atendimento me fez aprender que a profissão docente não é um mero conjunto de competências e técnicas, e que não era mais possível separar o eu profissional do eu pessoal.[...] na EJA construí e reconstruí meus conhecimentos conforme a utilização dos mesmos”*. (Sujeito 1).

Faz-se relevante, nesse momento em que estamos falando de aprendizagem, definir o que entendemos por aprendizagem do adulto: “um processo de apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, [...], modos de ser e agir que promovem no sujeito novas possibilidades de pensar e de se inserir em seu meio” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 86).

Outro ponto importante a ser destacado é a tomada de consciência desses processos que se dá pela metacognição, que permite pensar com profundidade a complexidade e a diversidade das experiências, e conferir “especificidade à aprendizagem do adulto” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.87).

Mediante a escrita dos professores, sujeitos desse estudo, observamos haver essa tomada de consciência, aqui identificada como experiência metacognitiva, evidenciando certo nível de autonomia dentro de um processos de aprendizagem autorregulado.

Podemos pensar então que as experiências vivenciadas no contexto escolar, independentes do nível de ensino, são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Considerando-se o tempo vivido, repleto de sentido e de experiências concretas, regido pela força das interações sociais, percebemos se dar a tessitura dos saberes docentes,

num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

O que aqui confirmamos é o valor do contexto escolar, assumindo-se como lugar de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento de novas habilidades, no qual o adulto professor se faz sujeito da própria história, remetendo-se à reflexão para constitui-la.

5.3 Presença de Atitude Interdisciplinar entre os Saberes Adquiridos na Prática Pedagógica

A especificidade da profissão docente está nas relações dinâmicas que versam nas diferentes dimensões e complexidades do universo escolar, pois o profissional da educação está no cerne dos processos relacionais e interacionais em contextos de ensino-aprendizagem.

Segundo Imbernón (2004):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2004, p.29).

Para atender a essa especificidade, o professor precisa da tomada de decisões e ações que mobilizam conhecimentos e informações provindos de âmbitos diversificados, ou seja, saberes necessários à sua prática. Assim é reconhecido na fala do professor: *“Aprendi a ser humana, afetiva e compreensiva, mais dedicada aos estudos. Tento participar ativamente do processo de aprender e a busca de novos saberes. Senti a recompensa ao passar na prova de mérito da Secretaria da Educação o ano passado 2011”*. (Sujeito 3).

A multiplicidade de conhecimentos necessários aos professores no cotidiano da prática pedagógica leva-nos a crer no desenvolvimento e na aquisição de um conhecimento polivalente, de saberes plurais, e nos instiga a entender e discutir como a interdisciplinaridade permeia os saberes constituídos na prática pedagógica.

São muitas as questões levantadas em torno dos saberes docentes constituídos nesta realidade complexa, porém aqui buscamos na observação do contexto de pesquisa, e nos

relatos autobiográficos dos professores, elementos que nos permitissem discutir acerca da ação interdisciplinar entre os saberes constituídos na prática pedagógica. São elementos que dão visibilidade aos saberes docentes, na trama das situações vividas e nos diferentes momentos pelos quais fluem saberes diversos e áreas a serem exploradas. Vale observar o que coloca um dos nossos sujeitos de pesquisa: *“E ao praticar aprendemos sempre, seja no conteúdo da matéria, que às vezes erramos, seja na parte pedagógica, seja com as leis, que sempre nos acompanham, e também nas regras escolares. Sem nos esquecermos da parte psicológica que também se aprimora bastante, por lidarmos com gente. Juntando tudo isso, o conhecimento que praticamos todos os dias, com exercícios, provas, papéis, alunos, direção, colegas, torna-se um constante desafio e aprendizagem sem fim.”* (Sujeito 3).

Pela caracterização de Fazenda (1993, p. 18), para a atitude interdisciplinar como a “transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”, e pela observação do contexto, pudemos identificar elementos que nos fazem pensar os saberes construídos na prática como interdisciplinares. Eis o que nos trazem alguns depoimentos dos professores: *“Trabalhar no EJA tem sido muito enriquecedor, não só pela questão pedagógica, mas também, e, principalmente pela oportunidade de vivências de diferentes situações, que cada atendimento proporciona.”* (Sujeito 10). *“Através do desenvolvimento da prática pedagógica, vamos construindo os saberes. Isso é muito pessoal de cada professor: como determina a sua linha de trabalho, como identifica seus pontos fortes e fracos, como lida com as situações problema, como encara os desafios, como enriquece a sua formação, como aproveita a troca de experiências com seus pares, a maneira como sente a importância de ser professor, como constrói a sua autonomia, enfim...os saberes vão sendo construídos de acordo com a própria personalidade e/ou identidade de cada um.”* (Sujeito 4). *“Comecei a estudar mais e realizar atividades que possam ser aplicadas para esta clientela. A disciplina “inglês”, muitas vezes é complicada para alunos da EJA que nunca estudaram inglês antes, eles se sentem ansiosos e com medo do que vão ter que aprender, precisamos desmistificar a disciplina. Proponho atividades mais ligadas ao cotidiano do aluno, como pesquisas, vocabulário de inglês que faz parte do dia a dia, em lojas.”* (Sujeito 9).

São saberes construídos num contexto reflexivo, no exercício do pensar, entre propostas de estudo sempre em torno da reflexão sobre a prática, com textos e vídeos de autores dedicados ao estudo da reflexividade na escola. A meta da equipe gestora é construir uma escola reflexiva que seja uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua

atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Algumas ações observadas podem aqui ser discutidas neste sentido, como a revisão constante do material didático para atender as dificuldades e reivindicações dos próprios alunos. A partir das dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos conteúdos e das dificuldades na realização das provas, os professores coletivamente vão adequando os conteúdos, a linguagem e os exemplos para facilitar a compreensão, como afirma o professor *“o nosso grupo já verificou que a prova sete tem apresentado muita dificuldade aos alunos, hoje eu já trouxe dois modelos de prova, para os colegas aprovarem.”* (Sujeito6).

Outro momento que evidencia o encontro de conhecimentos para a construção de novos saberes e novas ações é o momento do pensar e organizar as oficinas para os alunos. São propostas de trabalho coletivo, com o objetivo de complementação de conteúdos, ampliação de conhecimentos e integração, vindas de áreas diversas, partindo das necessidades e interesse dos alunos. Por exemplo: oficina sobre a Dengue organizada por Ciências Biológicas e Matemática; oficina sobre Monteiro Lobato, organizada por professores de Inglês, Português e Artes; oficina sobre o Meio Ambiente, organizada por professores de Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes.

Podemos pensar que nesses momentos de organização e realização das oficinas temos a possibilidade da construção de “saberes plurais e heterogêneos” (TARDIF, 2000,p.14), e interdisciplinares, se considerarmos que a interdisciplinaridade nasce no encontro, na relação de diferentes para se reinventar, criar formas novas de ação (FURLANETTO, 2011).

Como tal conhecimento provém de áreas diversificadas, é possível estabelecer-se relações entre as áreas do conhecimento num engendramento para determinado fim. Neste ponto, sugere-se que estes conhecimentos necessários para a atuação no processo educativo, apresentem-se como um conhecimento interdisciplinar, ou melhor saberes interdisciplinares.

Também na narrativa de um dos professores sujeitos, aparece com muita evidencia a aprendizagem de ouvir e a coragem de tomar decisões importantes, como *“o ensinar e como ensinar, aqui nesta escola, está em constante transformação e construção.”* (Sujeito 10). Ainda ressalta que as experiências na EJA muito ajudaram no entendimento das suas dificuldades e na maneira de enfrentar os próprios desafios.

Nesse sentido, podemos pensar a prática docente como um momento de profissionalidade, no qual se incluem uma postura reflexiva no agir, articulações teóricas, características do ambiente de atuação, entre outros. “A prática não é mera concretização de receitas, modelos didáticos[sic] ou esquemas conscientes de acção[sic], sendo dirigida pelo

habitus do professor (esquemas de pensamento e de acção[sic] que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula).” (PERRENOUD, 1997, p. 12).

Considerando que, para Fazenda (1993, p. 18), a atitude interdisciplinar é caracterizada pela “ousadia da busca, da pesquisa”, também pensamos que esta prática docente, característica deste contexto de pesquisa caracteriza-se como uma rotina recheada de situações provindas de diferentes áreas do conhecimento, de diversas situações relacionais, que possibilitam ao professor refletir e integrar conhecimentos na intenção de resolver, direcionar, organizar, orientar, enfim, realizar sua tarefa docente construída na ousadia da busca, na interdisciplinaridade.

Ressaltando o valor da prática na constituição dos processos formativos do docente, Severino (1998) afirma a importância da vinculação do conhecimento pedagógico com a prática educacional e que esta tem um caráter interdisciplinar, pois o conhecimento visa intencionalizar a prática; por esta função, considera abordagens de diferentes campos científicos para o delineamento de finalidades, norteamentos para a ação.

Outro elemento que nos leva a pensar na atitude interdisciplinar entre os saberes dos professores sujeitos, é a interação - as relações estabelecidas em um contexto propício e que se refletem diretamente nas ações e na construção dos seus saberes: “*meu colega tem me ajudado muito, nós organizamos juntos.*” (Sujeito 8). Isto se dá principalmente em relação aos professores mais novos, que são acolhidos e auxiliados pelos professores mais experientes.

Também verificamos nos momentos de observação, uma relação professor-professor harmoniosa, sempre se destacando na fala deles algo assim: “[...] *eu agradeço a ajuda dos meus colegas para eu entender o funcionamento da escola.*” (Sujeito 3); “*Aquisição de habilidades para trabalhar coletivamente, visando sempre suprir as necessidades educacionais dos alunos de forma qualitativa.*” (Sujeito 6); “[...] *na formação continuada há também uma troca de experiências muito grande...*” (Sujeito 3); “[...] *é na formação continuada que o docente poderá refletir e buscar uma solução para suas dúvidas, e para atingir seus objetivos.*” (Sujeito 10).

Observando as colocações dos professores sujeitos desta pesquisa, consideramos tal qual Alarcão (2001), que é de essencial importância a relação pessoal e interpessoal na escola, o que se evidencia nas diferentes situações do cotidiano escolar estudado.

O que nos propomos a pensar, a partir das considerações sobre saberes docentes e interdisciplinaridade neste estudo, é que o contexto escolar não aspira ações e saberes fragmentados, isolados, detentores de especificidades focados para um determinado fim. O

contexto escolar em suas ações sustenta-se pelas práticas e saberes oriundos de conhecimentos convergentes, articulados e integrados para uma nova relação una.

Cabe aos gestores e às equipes de profissionais ativos e atentos ao compromisso com o ensino fincar e sustentar bases sólidas para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, repleto de boas práticas – interativas, interdisciplinares e atualizadas, atendendo às expectativas dos alunos e significativas aos que as conduzem, estimulando novas conquistas, novos saberes que, certamente, influenciarão outros fazeres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais desta pesquisa, e fazendo uma retomada sobre todo o processo vivido, sentimo-nos gratificadas em poder contribuir para as discussões tão relevantes da educação de nossos jovens e adultos. Trazer à tona saberes construídos pelos professores da EJA na sua prática diária, tendo em vista aprimorar os programas de formação inicial e continuada, dá-nos a sensação de dever cumprido, tendo em vista que esse estudo foi motivado pela nossa inquietação no trabalho de formação inicial de professores num curso de graduação.

Diante das discussões e resultados, a partir das narrativas dos professores e da observação do contexto, e pautadas nos objetivos propostos, nos aproximamo-nos das considerações finais. Estas, possibilitam-nos entender que, no contexto investigado, convive-se com a prática reflexiva, adotando-se cotidianamente atitudes de natureza interdisciplinar como um modo de atribuir significados às ações ali praticadas.

Percebemos que os professores desenvolvem novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciam novas maneiras de aprender. Por isso, tomamos a reflexão conjunta entre professores sobre as práticas docentes vivenciadas e/ ou observadas como ponto de partida na construção do saber-fazer docente. Enfrentar o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos parece-nos essencial para a vivência do trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Constroem-se saberes que provêm de variadas fontes, elaborados em diferentes momentos e tempos didáticos, diversificados em sua base e integrados em função dos objetivos a atingir.

São saberes que construídos na prática atendem a premissa da interdisciplinaridade que surge no encontro de diferentes para uma nova construção, que faz pensar ou que nos leva a pensar a partir dela. É na identificação e na reflexão dos saberes já construídos na prática pedagógica que se encontra a possibilidade de novas construções.

Entendemos, então, que os saberes docentes construídos na prática pedagógica são e provêm de ações interdisciplinares. E, quase sempre, desenvolvem-se a partir da ação entre sujeitos, que interagem, refletem e produzem conhecimento. Aperfeiçoam-se mutuamente construindo novos saberes, à medida que lhes é possibilitados o pensar e o refletir.

Daí também considerarmos de grande importância reconhecer a escola não apenas como um espaço de trabalho, mas também de aprendizagem e formação para o professor; e ela própria se constituindo a cada dia numa organização que aprende e se desenvolve.

O que por esse estudo constatamos é o valor do contexto escolar, assumindo-se como lugar de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento de novas habilidades, como elemento estimulador na construção dos saberes, no qual o adulto professor se faz sujeito da própria história, remetendo-se à reflexão para constituí-la.

Assim sendo, podemos considerar, pela análise das aprendizagens e experiências aqui trazidas dos professores, que as aprendizagens e experiências construídas ao longo do tempo de trabalho na Educação de Jovens e Adultos são muito significativas para eles, pois as têm como produções próprias, como valores que os fazem profissionais melhores, mais competentes. Que os professores destacam como mais significativas as aprendizagens relacionais, afetivas; e as aprendizagens do saber ensinar, ou seja, preocupam-se com o como ensinar, com as estratégias que facilitarão a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o aprofundamento na leitura e interpretação das narrativas deixa evidente o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, destaca-se que ao professor também é indispensável à sensibilidade sobre sua interação com seus pares e alunos, também sujeitos adultos envolvidos no contexto da prática.

Ainda nas narrativas é evidenciado o caminho percorrido para o desenvolvimento profissional. Ressaltam as interações com os pares e alunos, os momentos de estudo, os momentos de prática pedagógica, um dia a dia repleto de desafios, atribuídos por eles professores, característica do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Daí concluirmos que as experiências vivenciadas no contexto escolar, independentes do nível de ensino, são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Considerando-se o tempo vivido, repleto de sentido e de experiências concretas, regido pela força das interações sociais, percebemos se dar a tessitura dos saberes docentes, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Importa ressaltar que as práticas pedagógicas evidenciaram nesse estudo novos contornos e compreensões a partir das relações vividas entre pares adultos - alunos e professores, professores e professores - construindo pontes e tecendo ideias. Todos construindo conhecimentos e saberes, provocados por experiências formais e informais de formação, estas permeadas de sentimentos e emoções, trazidas a todo o momento nos espaços

escolares. Todos estimulados pela surpresa de se compreenderem buscando definir novos modos de fazer educação nos limites de suas possibilidades enquanto profissionais, adultos e docentes, mas sempre aprendizes em formação.

É importante ressaltar que para este grupo de professores sujeitos dessa pesquisa os saberes em destaque são os afetivos e pedagógicos; tanto um quanto o outro aparecem nas narrativas como o motivo de eles se sentirem hoje profissionais mais competentes pessoas melhores.

Uma vez tendo nossos objetivos propostos atingidos, enfatizamos a importância de pesquisas que possam dar voz aos professores, para que numa reflexão conjunta possam se apropriar dos saberes construídos e caminhar em direção a uma formação docente mais consistente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto (Portugal): Porto LDA, 1996.

_____. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVARENGA, A. T. et.al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR.; A., SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 3-68.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

AZEVEDO, V.L. A. Sentimentos na Atuação Docente: Um Estudo com Professores de Matemática na EJA. In: ALMEIDA, L.R. (Org.). **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Loyola, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda., 2011.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa, In: MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 2003, p. 31-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetro Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: [s.n], 2010. (Conferência Nacional de Educação).

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CEEJA. Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta pedagógica**. Taubaté, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Base de dados**. 2005-2010. Disponível em: <[http // capes.gov.br](http://capes.gov.br)>. Acesso em: 29 set. 2011.

CUNHA, C. M. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: [s.n.], 1999.

DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, Á.L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, J. **How we Think**. Chicago: D. C. Heath, 1933.

_____. **Vida e Educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 maio 2012.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: _____. (Coord.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 15-18.

_____. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 24-32, mai., 2009.

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FURLANETTO, E.C. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. **Revista International Studies on Law and Education**, Porto, n. 8, p. 47-54, maio/ago. 2011.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

GAUY, F.V.; COSTA JUNIOR, Á.L. A natureza do desenvolvimento humano: Contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, Á.L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.53-70.

GIDDENS, A. **As consequências de modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMEZ, P.A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 41, p.357, maio/ago. 2009.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, p. 8-13, fev./abril. 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEIS, H.R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A.J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 106-122.

MARSHALL, T.H. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57-114.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2003.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, s.p., dez./jul. 2005–2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 18 out. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto, 1995, p. 11-30.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, nº68, p. 112, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**. Porto Alegre, v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005.

_____. Práticas Interdisciplinares. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 208-249, jan./jun. 2006.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRATI, L. E. et al. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Revista de Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/prc>. Acesso em: 05 jan. de 2012.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A.J. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 69-105.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

SACRISTÁN, J.S.G. **El curriculum**: una reflexion sobre La práctica. Madri: Ediciones Morata, 1988.

SÃO PAULO, (Estado). Resoluções nº 77 e nº 8, de 6 de dezembro de 2011. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Secretaria de Educação, São Paulo, 7 de dez. de 2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, L. Formação de Educadores: A Habilitação em EJA nos Cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 78-99. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/>. Acesso em: 18 set. 2011.

SHULMAN, L.S. The dangers of dichotomous thinking in education. In: GRIMMETT, P.P.; e ERICKSON, G.L. (Eds.). **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press, 1988, p.31-38.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O Professor como “Ator Racional”: Que Racionalidade, Que Saber, Que Julgamento? In: PERRENOUD, P. et al (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.177-201.

TARDIF,M.,LESSARD,C.; LAHAYE,L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.**Revista Teoria & Educação**,Porto Alegre:Pannonica, n. 4,1991.

TAVARES, J. Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In: ALARCÃO,I.(Org.).**Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.31-64.

TELLES, V. S. Pobreza e Cidadania: Figurações da Questão Social no Brasil Moderno. In: TELLES, V.S. **Pobreza e Cidadania**.ed. 34. São Paulo: USP, 2001, p. 13-56.

THURLER, M.G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.).**As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 61-87.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

VIANNA,H.M.**Pesquisa em Educação: a observação**.Brasília: Plano Editora,2003.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A Apropriação de saberes e práticas conectadas a Docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 60-77.1 CD.Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/>>.Acesso em:18 set. 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ZABALA,A.A **prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa, EDUCA, 1993.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Método Autobiográfico

Itens norteadores para as narrativas dos sujeitos

Roteiro para elaboração das Narrativas Autobiográficas

- 1- Nome - idade - gênero;
- 2- Tempo de profissão docente - tempo de trabalho na EJA;
- 3- Escolaridade;
- 4- Formação inicial - área de trabalho;
- 5- Escolha da profissão - escolha acertada ou não;
- 6- Ser professor sempre fez parte dos seus projetos de vida;
- 7- Cursos feitos após a formação inicial;
- 8- Reconhece a formação continuada como sendo importante para o seu trabalho;
- 9- Importância do trabalho na EJA para sua vida;
- 10- Aprendizagens que construiu neste trabalho;
- 11- Experiências pessoais que ajudaram no seu trabalho na EJA;
- 12- Saberes que você considera terem sido construídos no trabalho na EJA;
- 13- O que é para você ser professor hoje: aprendizagens e desafios.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Observação Participante

Itens a serem observados sobre o contexto de trabalho

- 1- Reuniões de formação – participação nas discussões e relação entre os pares.
- 2- Atendimento aos alunos – relação professor/aluno e estratégias de ensino.
- 3- Participação dos professores na construção do ambiente de trabalho.
- 4- Relação professor-professor no dia a dia de trabalho.

APÊNDICE C –QUADROS DE SABERES DOCENTES IDENTIFICADOS NA FALA DOS SUJEITOS PROFESSORES

Sujeito 1	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Sempre achei que o papel do professor não era só transmitir conhecimentos, e com a EJA consegui resgatar essa função; aqui, o professor não só fala, mas ouve [...].</i>	Resgata aqui a importância, o significado da profissão e ressalta o ouvir e não só o falar para um bom professor.
<i>O professor que trabalha com a EJA não pode aspirar ao brilho pessoal, ele faz o que a equipe precisa que seja feito[...] É preciso desprendimento, total compromisso com a Escola.</i>	Destaca o trabalho em equipe e o compromisso com a Escola.
<i>Toda essa diversidade no atendimento me fez aprender que a profissão docente não é um mero conjunto de competências e técnicas, e que não era mais possível separar o eu profissional do eu pessoal.</i>	Não só as técnicas e competências são base para a profissão docente, o lado pessoal do professor também o são.
<i>Com a EJA, construí e reconstruí meus conhecimentos conforme a utilização dos mesmos.</i>	Com a EJA, veio a possibilidade da reconstrução de conhecimentos e da construção de novos conhecimentos necessários ao trabalho.
<i>Aprendi que é preciso interagir constantemente, sem medo de me expor; aprendi a me organizar, pois é um atendimento que envolve muitos detalhes, e um erro meu é um erro de toda a equipe.</i>	É na interação com o grupo que entendeu que na Escola as ações individuais constituem-se em ações coletivas.
<i>Aprendi a ser humilde e mudar minha maneira de falar, de ouvir, de me relacionar, se isso é para o bem de nossa clientela.</i>	Aprendeu a ouvir e a falar com as pessoas.
<i>[...] aqui encontrei retorno para meu esforço, no sinal de “positivo” feito com as mãos dos surdos-mudos, no aperto de mãos dos cegos, no sorriso dos “senhores e senhoras” quase da minha idade, felizes porque tiraram um dez na avaliação! Aqui resgato o papel do professor: educador, e isso para mim envolve amor, amizade, desprendimento.</i>	Na EJA resgatou o papel do professor no trabalho com adultos e destaca sentimentos como valores importantes para a profissão.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 2	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Fico lisonjeada em compartilhar dessa grande alegria e sinto que valeu a pena o meu ingresso na rede estadual. É muito gratificante esse relacionamento humano, cada um tem sua história, seus anseios e suas dificuldades, e nesse momento me transformo em amiga, acolhedora, respeitando e aceitando as qualidades de cada um.</i> <i>É de suma importância o papel de um professor mediador no processo de aquisição dos conhecimentos do aluno para que este desenvolva suas capacidades e habilidades, e as exerça durante sua trajetória.</i>	Sente-se orgulhosa do seu trabalho na rede e destaca o relacionamento humano, e os sentimentos envolvidos no seu trabalho. Em sua narrativa, a professora traz o valor que tem para a sua vida a experiência na EJA e a felicidade de poder compartilhar desse processo. Destaca a mediação como papel importante do professor, no processo de aquisição de conhecimentos do aluno.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 3	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Aprendi a ser tolerante, solidária, respeitar o tempo de cada aluno. O trabalho em equipe, sempre gostei de trabalhar em equipe, é difícil pois as ideias se divergem, mas no final tudo dá certo.</i> <i>A ouvir, depois ouvir e sempre ouvir, ter coragem de tomar decisões que me compete que não dependiam do grupo.</i> <i>É difícil, pois temos desafios todos os dias, como ensinar o aluno a pensar, a pesquisar etc. O professor aprende todos os dias, a formação continuada deve ser constante em nossa vida.</i> <i>Na formação continuada há também uma troca de experiências muito grande, fazendo com que a gente se identifique com os problemas e os resolva da melhor forma possível.</i> <i>Aprendi a ser humana, afetiva e compreensiva, mais dedicada aos estudos. Tento participar ativamente do processo de aprender e a busca de novos saberes. Senti a recompensa ao passar na prova de mérito da Secretaria da Educação o ano passado 2011.</i>	Nessa etapa de trabalho na EJA traz as aprendizagens de ser tolerante, solidária e trabalhar em equipe. Destaca o saber ouvir e a coragem de tomar decisões como aprendizagens do trabalho na EJA. Encara o professor como aprendente, alguém que aprende todos os dias. Exalta a troca de experiências da formação continuada como possibilidade de resolução de problemas. Nesta caminhada de anos de profissão a professora entende que aprendeu a ser mais humana, afetiva e compreensiva, mais dedicada ao trabalho e estudo, em busca de novos saberes e sente feliz com as recompensas.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Sujeito 4	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Ao longo desses anos trabalhados com jovens e adultos, aprendi a desenvolver um olhar diferente em relação aos alunos, que voltam a estudar por sua própria vontade e não por obrigatoriedade.</i> <i>No momento da correção das avaliações o professor fica muito próximo do aluno, o que não acontece numa sala de aula regular....Aproveito, então, esse momento, para certificar-me de que o aluno realmente aprendeu, discutindo sobre as questões que errou e ratificando as que acertou.</i> <i>Vale dizer que a forma como o professor concebe o ensino, influencia sobremaneira no seu modo de ensinar, pois constata que o desenvolvimento da sua prática pedagógica e a formação do seu repertório pessoal são moldados pelas suas próprias experiências, seus próprios saberes.</i> <i>Hoje vejo a minha trajetória docente como uma grande experiência de vida; uma grande lição que aprendi convivendo com meus alunos, com meus colegas, com meus gestores, com o ensino da Arte.</i> <i>Através do desenvolvimento da prática pedagógica, vamos construindo os saberes. Isso é muito pessoal de cada professor: como determina a sua linha de trabalho, como identifica seus pontos fortes e fracos, como lida com as situações-problema, como encara os desafios, como enriquece a sua formação, como aproveita a troca de experiências com seus pares, a maneira como sente a importância de ser professor, como constrói a sua autonomia, enfim...os saberes vão sendo construídos de acordo com a própria personalidade e/ou identidade de cada um.</i> <i>Acredito que assim como os saberes são elementos constitutivos da prática docente, dando-lhe forma e consistência, também a relação com os alunos venha refletir a participação nesse processo, pois ali estamos, no dia a dia, entrelaçando as histórias, vivenciando situações e trocando ideias e experiências.</i>	Em relação às aprendizagens construídas neste trabalho, a professora destaca como mais significativas o desenvolvimento de um olhar diferente em relação aos alunos que voltam a estudar por sua própria vontade. Voltam com interesse em aprender, em fazer as atividades, em buscar alternativas, e se sentem-se orgulhosos quando conseguem aprender e demonstrar suas competências e habilidades. A professora destaca a mediação das situações de aprendizagem exemplificada aqui pela professora, no momento da correção da avaliação. Destaca a concepção de ensino refletida em sua prática que muito influencia no seu modo de ensinar, e na construção dos saberes. Destaca a interação, as relações no contexto escolar, como experiências positivas de aprendizagem. Acredita nos saberes docentes experienciais, construídos na prática pedagógica, pelos desafios que enfrenta, pela reflexão da prática, pela troca de experiências com seus pares. Destaca também a experiência da relação com os alunos como elemento constitutivo da prática docente.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 5	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>E ao praticar aprendemos sempre, seja no conteúdo da matéria, que às vezes erramos, seja na parte pedagógica, seja com as leis, que sempre nos acompanham, e também nas regras escolares.</i> <i>Sem nos esquecermos da parte psicológica que também se aprimora bastante, por lidarmos com gente. Juntando tudo isso, o conhecimento que praticamos todos os dias, com exercícios, provas, papéis, alunos, direção, colegas, torna-se um constante desafio e aprendizagem sem fim.</i> <i>Quando penso que sei alguma coisa, descubro que não, ainda falta subsídio para ficar melhor. E isso não é um desafio? Por isso digo que eu aprendo muito mais com meus alunos do que eles comigo.</i>	Considera a prática pedagógica em todos os sentidos um desafio e reconhece nos desafios as aprendizagens docentes. A professora acredita ser a sua profissão uma constante de desafios e aprendizagens, no conhecimento, nas práticas escolares e nas relações que se estabelecem nas escolas. Assim se questiona: “E isso não é um desafio constante?”. Reconhece os alunos como fundamentais para as aprendizagens do professor. Os alunos a instigam a atualizar-se, buscar estratégias de ensino que possibilitem clareza em suas explicações, e a ter paciência, pois entende que cada aluno tem o seu tempo.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 6	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Saber lidar com diferentes faixas etárias e sociais, isso mudou radicalmente minha concepção da escola como instituição que ensina, para instituição que também aprende para ensinar; que ninguém é detentor absoluto do conhecimento, pois o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, sendo qualitativamente diferente e melhor com o trabalho colaborativo para a formação de uma comunidade aprendente, onde a prática desse ideal é viabilizada ou facilitada pela tecnologia.</i> <i>Aquisição de habilidades para trabalhar coletivamente, visando sempre suprir as necessidades educacionais dos alunos de forma qualitativa.</i>	Considera aprendizagens construídas na EJA: nova concepção de escola e aprendizagem para trabalhar coletivamente. Trabalho coletivo possibilita a busca da qualidade na educação.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 7	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Construí nesse trabalho muita aprendizagem tanto no olhar para a forma da aprendizagem do adulto (falta muita literatura a respeito) e perceber o quanto os mecanismos são diferentes, quanto saber identificar no outro suas dificuldades e potencialidades, já que o contato, apesar de breve, é bem próximo.</i> <i>Sempre tive muitos desafios ao longo da minha vida profissional, mas eles(alunos) me ajudaram a crescer.</i> <i>O trabalho no CEEJA contribuiu para eu ter me tornado uma pessoa melhor. Entender um pouco mais sobre as pessoas, estabelecer com elas um vínculo que pode durar alguns minutos, mas que pode marcar nossa vida para sempre.</i> <i>Saber respeitar os limites de cada um, o ritmo de cada aluno em adquirir um saber, e o quanto a comunicação estabelecida com cada um deles é única.</i> <i>O encontrar os caminhos e as palavras adequadas para esclarecer um conceito pode fazer toda a diferença na aquisição do conhecimento.</i>	Considera a diferença na forma de aprender do adulto e a possibilidade de identificar no outro suas dificuldades e potencialidades, pela proximidade nos encontros presenciais. Entende que os alunos da EJA a ajudaram a crescer enquanto profissional. Considera o trabalho no CEEJA, fator de desenvolvimento pessoal e profissional. Destaca como aprendizagens suas, respeitar os limites de cada aluno, e pensar na comunicação já que os caminhos e as palavras certas podem fazer a diferença na aprendizagem do aluno.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 8	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Trabalhar com a educação de jovens e adultos é muito interessante: a gente conhece várias histórias de vida, de luta, de amor, de perseverança, de fé...São histórias de gente que teve que trabalhar desde criança para ajudar no orçamento da casa, pessoas que ficaram órfãs e de repente, tiveram que morar com outra família; idosos que voltam a estudar pela simples paixão pelos livros.</i> <i>[...]O trabalho com a EJA é bom porque cada dia é um aprendizado novo. O convívio com os adultos me fez mais paciente, a julgar menos pela aparência, a ouvir mais do que falar.</i> <i>A convivência com a minha avó materna e o fato de tê-la ajudado a aprender a ler me auxiliam na lida com os meus alunos adultos.</i> <i>O aprendizado é intenso; o convívio humano, as relações, as trocas são muito gratificantes.</i>	A professora destaca a história de vida dos alunos como influencia para se tornar um profissional melhor. A narrativa destaca a profissão docente como uma profissão de aprendizado intenso, e de convívio humano; afirma que as relações que nela se estabelecem e as trocas são muito gratificantes e enriquecedoras. A experiência pessoal da professora (seus saberes pessoais) muito a influenciou e auxilia em seu trabalho com os alunos adultos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 9	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Comecei a estudar mais e realizar atividades que possam ser aplicadas para esta clientela.</i> <i>A disciplina “inglês”, muitas vezes é complicada para alunos da EJA que nunca estudaram inglês antes; eles se sentem ansiosos e com medo do que vão ter que aprender; precisamos desmistificar a disciplina. Proponho atividades mais ligadas ao cotidiano do aluno, como pesquisas, vocabulário de inglês que faz parte do dia a dia, em lojas etc, palavras de origem inglesa como shopping center, light....</i> <i>Digo assim que os saberes construídos no trabalho com a EJA, além dos saberes pedagógicos, foram construindo traços em minha personalidade, como ser mais paciente, prestativa, conhecer melhor os alunos e ajuda-los no que for necessário despertando assim espírito de solidariedade e tolerância.</i>	Percebeu a necessidade de estudar mais para atender aos jovens e adultos. Buscar novas formas de ensinar, buscar sempre estratégias que facilitem ou possibilitem a aprendizagem, já que o Inglês causa ansiedade e medo nos alunos. . Destaca como saberes aprendidos na EJA não só os pedagógicos, mas também os afetivos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Sujeito 10	
Narrativas dos Sujeitos	Significados identificados pela pesquisadora
<i>Trabalhar no EJA tem sido muito enriquecedor, não só pela questão pedagógica, mas também e, principalmente, pela oportunidade de vivências de diferentes situações, que cada atendimento proporciona. Cada aluno é uma história, e esta história, com suas dificuldades, anseios e esperanças, transforma-se em importante fonte de conhecimento.</i> <i>A prática docente se aprende no dia a dia em sala de aula no contato com os alunos. É lá, em sala de aula, que surgem os desafios no qual temos que aprender a lidar e superar, e é na formação continuada que o docente poderá refletir e buscar uma solução para suas dúvidas e para atingir seus objetivos.</i> <i>Talvez o principal tenha sido trabalhar com as diferenças. Saber e entender cada aluno, como uma possibilidade para desenvolver estratégias de aprendizagem, já que aquilo que funciona para um aluno, não serve para o outro. O ensinar e como ensinar aqui nesta escola está em constante transformação e construção.</i> <i>Pude aprender muito mais do que ensinar, mas a troca de experiência é constante. Por meio do conhecimento que tenho de filosofia e da minha constante busca por aprender mais, creio poder ajudar cada vez mais no trabalho na EJA.</i> <i>Melhor convivência com as pessoas, entendimento de suas dificuldades em relação as dificuldades da vida que afetam seus estudos; aprendi que apesar do conhecimento estar disponível em tudo, internet, livros etc; as pessoas ainda encontram dificuldades para aprender, e que o maior desafio dessas pessoas é superar a si mesma, superar as barreiras que elas mesmas criam para seus estudos e para atingir seus objetivos.</i>	O professor traz o enriquecimento que o trabalho na EJA lhe proporcionou, como fonte de conhecimento. Considera a formação inicial como o começo do processo, da aprendizagem da disciplina específica e acredita que a prática docente se aprende no dia a dia na sala de aula. Considera aprendizagens e saberes construídos na EJA: o trabalho com as diferenças, e o desenvolvimento de estratégias para o atendimento individual, relatando que o ensinar e o como ensinar, aqui nesta escola, estão em constante transformação e construção. Ainda ressaltou que as experiências na EJA, muito ajudaram no entendimento das suas dificuldades, seus próprios desafios. Pensa a escola como uma instituição dinâmica, aprendente. Destaca a convivência como aprendizagem de entendimento das dificuldades do outro, das barreiras que impedem os alunos de atingir seus objetivos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

ANEXO A – OFÍCIO

Diretoria de Ensino Estadual da Região de Taubaté

Taubaté, _____ de Março de 2012

À DIRETORA DE ENSINO ESTADUAL DA REGIÃO DE TAUBATÉ

Ilma. Sra. Carmen Lúcia Machado Passarelli

Vimos por meio deste solicitar a V.S. permissão de realização de pesquisa pela aluna Ely Soares do Nascimento, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. A pesquisa intitulada: **“SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA VIVIDA POR PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, tem como objetivo identificar os saberes construídos por um grupo de professores na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Será desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. O estudo será realizado com seis professores da Escola da Rede Estadual de Taubaté, que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos; a coleta de dados junto aos professores se fará nos meses de março, abril e maio de 2012.

A pesquisa se realizará sob duas formas. Primeiramente serão realizados convites para seis professores que possuam cinco anos ou mais no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Eles serão informados quanto aos objetivos da pesquisa, a importância do problema a ser investigado, o estímulo à participação ressaltando sua importância para o sucesso do estudo bem como sua natureza voluntária, a garantia do sigilo de suas identidades, bem como a possibilidade de deixar o estudo a qualquer momento, se assim desejarem.

Para os professores que aderirem à participação, será solicitada a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) e entregue o diário reflexivo para que façam seus relatos autobiográficos. A primeira página do diário conterá as informações básicas para sua elaboração, composta por orientações referentes à narrativa a ser realizada. Serão sanadas todas as dúvidas que venham a surgir, sendo que a pesquisadora se colocará a disposição para qualquer eventualidade.

Num segundo momento da coleta de dados, será realizada a observação participativa; a pesquisadora pretende realizar duas visitas semanais, durante dois meses, nas reuniões de formação (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), a fim de acompanhar o trabalho dos professores na unidade escolar em foco. Na ocasião serão observadas as realidades que dizem respeito ao contexto de trabalho, às relações e trocas entre os pares, às estratégias de ensino usadas no atendimento aos alunos e à participação nas reuniões de formação.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passou pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob nº (Anexo A).

Desde já agradecemos e colocamo-nos a disposição para maiores informações e esclarecimentos, no Programa de Pós graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 36254100 ou 9723 1018 (pesquisadora).

Atenciosamente

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAUBATÉ

Praça 8 de maio, 28 – Centro – Taubaté/SP – CEP. 12020-260 – PABX: (12) 3625-0710 – Telefax: (12) 3625-0715
de-taubate@educnet.sp.gov.br

Informação: Projeto de Mestrado
Instituição: Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais
da Universidade de Taubaté - UNITAU
Protocolo: 11/04/2012

INFORMAÇÃO

Após apreciação da solicitação e à vista das informações sobre a natureza da pesquisa intitulada “SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA VIVIDA POR PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, por este Núcleo Pedagógico, manifesta-se favoravelmente ao desenvolvimento da pesquisa, recomendando que seja mantido o anonimato da Instituição e da população pesquisada. Além disso, esclarece que, no âmbito de atuação deste órgão, não analisou os aspectos teórico-metodológicos do projeto de pesquisa proposto, haja vista que estes são de responsabilidade do pesquisador e do orientador.

Ressalta, ainda, que quaisquer mudanças nas etapas propostas para a pesquisa devem ser comunicadas a esta Diretoria de Ensino.

À Consideração Superior

Taubaté, 13 de abril de 2012.


Mariana Diniz de Carvalho
PCNP de História
R.G. 22.145.023

DE ACORDO

13/04/2012

Carmen Lucia M. Passarelli
RG. 15.993.425
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Eu, _____

RG: _____ declaro que aceito participar da Pesquisa: **“SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA VIVIDA POR PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, com o objetivo de identificar os saberes construídos por um grupo de professores na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Fui esclarecido (a) quanto: a liberdade de aceitação ou não da participação na pesquisa, **redigindo um diário reflexivo para que faça meus relatos autobiográficos**, conforme Roteiro para elaboração que recebi e, que será mantido o sigilo. Fui informado (a) também, que existe autorização da Diretoria de Ensino Estadual da Região de Taubaté para realização da pesquisa, sem prejuízo algum a minha pessoa; de que os dados coletados não serão utilizados para outros fins que os não previstos neste estudo; que poderei me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo e que a não participação na pesquisa também não me acarretará qualquer problema, sendo este documento elaborado em duas vias, uma minha outra da pesquisadora.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura da pesquisadora responsável

Taubaté, _____ de Abril de 2012

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 033/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 024/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Saberes construídos na prática vivida por professores atuantes na educação de jovens e adultos*

Pesquisador(a) Responsável: Ely Soares do Nascimento

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/03/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 09 de março de 2012

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO E – RESOLUÇÃO SE Nº 77/2011

Legislação Estadual

Resolução SE Nº 77/2011 Publicado DOE. 07/12/2011

Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e considerando - a caracterização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; - a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJAs, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º - Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, que integram o sistema estadual de ensino, com características específicas, organizarão seus cursos e funcionarão em conformidade com as diretrizes estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º - Os CEEJAs oferecerão atendimento individualizado a seus alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno trabalhador que, por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou.

Artigo 3º - Os CEEJAs desenvolverão suas atividades de atendimento aos alunos, observando:

I – o início do ano letivo, de acordo com o calendário escolar homologado, e o seu término em 20 de dezembro;

II - os períodos de férias docentes e os de recesso escolar, nos termos da legislação vigente;

III - o horário de funcionamento, de 2ª feira a 6ª feira, contemplando, no mínimo, 8 horas diárias, que deverão se estender aos três turnos: manhã, tarde e noite, e, quando previstas no calendário escolar homologado, com atividades também aos sábados, na conformidade das programações.

Artigo 4º - Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e mais a Língua Estrangeira Moderna da Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante atendimento individualizado do aluno e oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo.

Artigo 5º - O CEEJA somente efetuará matrícula de candidato que comprove ter, no momento da matrícula, inicial ou para continuidade de estudos, em qualquer etapa do Ensino Fundamental ou do Médio, a idade mínima de 18 anos completos.

§ 1º - No ato da matrícula, o candidato deverá tomar ciência da necessidade de possuir:

1 - com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório às avaliações parciais e final, bem como o registro de, pelo menos, 1 comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;

2 – disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretendecursar.

§ 2º - Fica assegurado o direito de continuar e concluir seus estudos ao aluno que, na data de publicação da presente resolução, encontre-se matriculado em curso do CEEJA.

Artigo 6º - Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das avaliações periódicas, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações finais dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, de suas necessidades e dos resultados alcançados.

Artigo 7º – A comprovação de resultados satisfatórios no desempenho escolar do aluno, em todas as avaliações/atividades que realizar, corresponderá ao cumprimento da integralização das cargas horárias estabelecidas pela [Resolução CNE/CEB Nº 03/2010](#) e [Deliberação CEE Nº 82/2009](#), para a duração dos cursos.

Parágrafo único - O resultado satisfatório obtido pelo aluno na avaliação final será objeto de registro no Sistema de Cadastro de Alunos e Concluintes, viabilizando a expedição do respectivo certificado de conclusão de curso no nível de ensino correspondente.

Artigo 8º - Os CEEJAs utilizarão materiais didático-pedagógicos específicos, a serem disponibilizados pela Secretaria da Educação, como referência básica para:

I - o desenvolvimento dos conteúdos, competências e habilidades das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio;

II - a elaboração de questões/itens que irão compor, para cada aluno ou grupo de alunos, as avaliações parciais e finais das disciplinas do curso;

III – subsidiar a diversificação das formas e oportunidades de avaliação, bem como a análise dos resultados alcançados.

§ 1º - Para a seleção e organização das questões/itens que irão compor as avaliações finais, a serem aplicadas aos alunos, de forma individual ou em grupos, os docentes deverão se valer do banco de questões/itens ordenados sob critérios de complexidade cognitiva e de conhecimentos teórico-práticos.

§ 2º - O banco de questões/itens a que se refere o parágrafo anterior será composto e alimentado pelos próprios docentes dos CEEJAs, sob orientação do Professor Coordenador e do Professor

Coordenador da Oficina Pedagógica das respectivas disciplinas, cabendo à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a validação, agrupamento e armazenamento das questões/itens que serão disponibilizados em sistema online.

§ 3º - Enquanto o banco de questões/itens, de que tratam os parágrafos anteriores, não estiver disponível em sistema online, as questões que integrarão as provas finais dos alunos serão elaboradas pelo próprio docente da disciplina, objeto da avaliação, devidamente assistido pelo Professor Coordenador do CEEJA, no respectivo nível de ensino, e pelo Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, na respectiva disciplina.

Artigo 9º - As aulas de Educação Física, a serem ministradas por docente titular de cargo, exclusivamente como carga suplementar de trabalho, ou por docente não efetivo, de outra unidade escolar da mesma diretoria de ensino, serão oferecidas aos alunos do CEEJA, sob forma de matrícula facultativa, com 2 aulas semanais, que poderão ser desenvolvidas aos sábados, em turmas de, no mínimo, 35 alunos, que deverão ser redimensionadas, suspensas ou mesmo extintas, sempre que a frequência dos alunos, no bimestre, for sistematicamente inferior a 50%.

Artigo 10 - A matrícula de jovens e adultos no CEEJA, independentemente de ser inicial ou para continuidade de estudos, desde que observado o disposto no caput e § 1º do artigo 5º desta resolução, poderá ocorrer a qualquer época do ano, devendo ser obrigatoriamente confirmada no início do ano letivo subsequente.

Artigo 11 - Esgotado o prazo de 30 dias, contados da data do seu último comparecimento às atividades desenvolvidas no CEEJA, o aluno que não justificar sua ausência no prazo de 30 dias imediatamente subsequentes, deverá ter a sigla NC (não comparecimento) registrada em seu nome, no Sistema de Cadastro de Alunos e Concluintes da Secretaria da Educação, sendo considerado como aluno de matrícula não ativa.

Parágrafo único – O aluno, a que se refere o caput deste artigo, no caso de pretender retomar a continuidade dos estudos, somente poderá solicitar renovação de matrícula no CEEJA, após o decurso de 90 dias, contados da data do seu último comparecimento.

Artigo 12 – Poderão ser aproveitados, desde que devidamente comprovados, estudos realizados pelo aluno e concluídos com êxito em:

I - cursos de frequência flexível e atendimento individualizado, oferecidos por instituições de ensino, públicas ou privadas, inclusive de outros Estados, desde que devidamente validados pelos órgãos de competência;

II – telessalas;

III - exames destinados à obtenção de certificação de competências da Educação de Jovens e Adultos, realizados por esta Secretaria da Educação ou por instituições autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo ou de outros Estados;

IV – exames em nível nacional promovidos pelo Governo Federal (ENEM e ENCCEJA);

V - cursos de educação a distância ministrados por instituições de ensino credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo ou por instituições de ensino de outros Estados, devidamente credenciadas e/ou reconhecidas pelo respectivo sistema de ensino e validadas pelos órgãos de competência;

VI - regime de promoção parcial no ensino regular.

Parágrafo único – Caberá à equipe gestora e aos docentes do CEEJA proceder à análise, caso a caso, dos estudos já realizados pelos alunos, de forma a garantir que todos os conteúdos das disciplinas do nível de estudos correspondente sejam devidamente trabalhados.

Artigo 13 – A composição do módulo de professores do CEEJA obedecerá à relação professor-aluno, na seguinte conformidade:

I - até 1.500 alunos: 15 professores;

II - de 1.501 a 3.000 alunos: 20 professores;

III - de 3.001 a 4.500 alunos: 25 professores;

IV - de 4.501 a 6.000 alunos: 28 professores;

V - a partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos caberá mais um docente, respeitado o limite máximo de 32 professores.

Artigo 14 - As aulas dos cursos mantidos pelos CEEJAs serão atribuídas, em nível de Diretoria de Ensino, a docentes e a candidatos à contratação temporária, desde que devidamente habilitados, inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas da própria Diretoria de Ensino e que estejam também inscritos e credenciados no processo seletivo específico desse projeto da Pasta, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - titulares de cargo;

II - docentes estáveis, nos termos da Constituição Federal/88;

III - docentes estáveis, nos termos da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT;

IV - docentes ocupantes de função-atividade, abrangidos pela Lei Complementar 1.010 /2007;

V - candidatos à contratação temporária.

§ 1º - O processo de credenciamento, de que trata o caput deste artigo, será realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção do CEEJA, observando-se critérios que devem nortear a análise do perfil do docente/candidato, sob os seguintes aspectos:

1 – de comprometimento com a aprendizagem do aluno, demonstrado mediante:

- clima de acolhimento, equidade, confiança, solidariedade e respeito que caracterizam seu relacionamento com os alunos; - alta expectativa quanto ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de todos os alunos;

- preocupação em avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos pelos alunos;

- diversidade de estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dos alunos;

2 – de responsabilidades profissionais, explicitadas pela:

- reflexão sistemática que faz de sua prática docente;

- forma como constrói suas relações com seus pares docentes e com os gestores da escola;

- participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional;

3 – de atributos pessoais sinalizados pelos índices de pontualidade, assiduidade, dedicação, envolvimento e participação nas atividades escolares.

§ 2º - Os docentes titulares de cargo selecionados para atuar no CEEJA serão afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da [Lei Complementar Nº 444/1985](#), pela disciplina específica do cargo, a partir do primeiro dia de atividades escolares, ao início do ano letivo, com vigência do afastamento até a data de 31 de dezembro do ano em curso.

§ 3º - Poderão ser reconduzidos para o exercício da docência, no ano subsequente, os docentes cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora do CEEJA e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o parágrafo 1º deste artigo.

Artigo 15 – Os docentes em exercício no CEEJA deverão cumprir a carga horária de 40 horas semanais, na seguinte conformidade:

I - 36 horas de trabalho, distribuídas pelos 5 dias úteis da semana, de forma a contemplar, no mínimo, 2 turnos de funcionamento do CEEJA, com observância ao limite máximo de 8 horas diárias, incluídas as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs);

II – 4 horas de trabalho pedagógico, desenvolvido em local de livre escolha do docente (HTPLs).

Parágrafo único - A carga horária semanal de trabalho, a que se refere o inciso I deste artigo, destinasse prioritariamente ao atendimento de alunos e também a reuniões pedagógicas, planejamento de atividades, preparação de avaliações, etc. devendo ser exercida integralmente no CEEJA.

Artigo 16 - Para o desenvolvimento dos cursos, caberá:

I - à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas:

a) prestar assistência técnico-pedagógica às Diretorias de Ensino;

b) acompanhar, controlar e avaliar a implementação do currículo;

c) orientar a adequada utilização dos materiais didático-pedagógicos disponibilizados aos CEEJAs pela Secretaria da Educação;

d) propor, desenvolver e apoiar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, programas de capacitação e de formação continuada para os profissionais envolvidos pedagogicamente com os CEEJAs;

e) organizar e disponibilizar para as Diretorias de Ensino o banco de questões/itens que subsidiará a elaboração das avaliações finais;

f) autorizar o funcionamento de novos CEEJAs;

II - às Diretorias de Ensino:

a) garantir atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, suprimindo as necessidades apresentadas com os recursos e equipamentos imprescindíveis à sua superação;

b) assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva que não se comunicam oralmente, docente qualificado ou com proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Libras;

c) assegurar o cumprimento das exigências relativas à avaliação do desempenho escolar e à certificação de conclusão de curso;

- d) analisar e emitir parecer sobre os planos de gestão apresentados pelos CEEJAs;
- e) oportunizar cursos específicos de atualização e aperfeiçoamento para os professores dos CEEJAs e para os Professores Coordenadores;
- f) acompanhar a diversidade de composição e organização das avaliações finais elaboradas pelos professores, avaliando o grau de pertinência às expectativas de aprendizagem;
- g) acompanhar, por meio da Oficina Pedagógica, a seleção e organização das questões/itens das avaliações finais, assessorando as equipes gestoras e os docentes dos CEEJAs e monitorar os resultados das avaliações finais;

III - ao CEEJA:

- a) efetuar a matrícula dos alunos no Sistema de Cadastro de Alunos e manter os registros comprobatórios da respectiva escolaridade, assegurando-se sua legalidade e autenticidade;
- b) acompanhar, controlar e avaliar, através da direção, dos professores coordenadores e dos docentes, os resultados obtidos pelos alunos, analisando o desempenho dos cursos com vistas a seu aperfeiçoamento e eficácia;
- c) divulgar em local de fácil acesso ao público, com a devida antecedência, o calendário escolar do CEEJA;
- d) expedir e arquivar os documentos de vida escolar;
- e) efetuar os devidos lançamentos correspondentes à situação final do aluno.

Artigo 17 – A estrutura funcional do CEEJA terá a seguinte composição do módulo:

I – Diretor de Escola;

II - 1 Vice-Diretor de Escola;

III - Agentes de Organização Escolar, na seguinte conformidade:

- a) até 20 professores: 2 agentes;
- b) a partir de 21 professores, mais 1 agente, a cada grupo de 5 professores;

IV – Agentes de Serviços Escolares, na seguinte conformidade:

- a) até 20 salas de aula: 2 agentes;
- b) a partir de 21 salas de aula, mais 1 agente, a cada conjunto de 10 salas.

Artigo 18 - O CEEJA poderá contar, observada a legislação pertinente, com 1 posto de trabalho de Professor Coordenador, para os ensinos fundamental e médio, exceto se o seu quadro de docentes totalizar quantidade superior a 20 professores, situação em que a coordenação pedagógica será assumida por dois Professores Coordenadores, que atenderão conjuntamente os dois níveis de ensino.

Artigo 19 – O Vice-Diretor de Escola e o Professor Coordenador, designados e em exercício no CEEJA, farão jus ao pagamento da Gratificação de Função, instituída pela [Lei Complementar Nº 1.018/2007](#).

Artigo 20 – Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas baixar normas regulamentares que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 21 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial aquelas referentes aos CEEJAs, contidas na [Resolução SE Nº 03/2010](#).

ANEXO F – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos

e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de

extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser

sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pósgraduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

Narrativa autobiográfica

Meu nome é
 Tenho anos, aposentada há anos mas ainda na
 ativa, o que me coloca trabalhando com educação durante
 44 anos.

Desse tempo, 12 anos foram passados em sala de aula,
 o restante - 32 anos - trabalhando na EJA.

Formei-me em 1967 pela Faculdade de Filosofia,
 Ciências e Letras de, curso de Letras - Português,
 Inglês, Espanhol - e logo no ano seguinte comecei a
 trabalhar com alunos da rede pública na Escola Estadual
 Cel. Ineiroz, de Foram onze anos muito
 proveitosos, estudei muito para "encianar" meus alunos: eram
 mais velhos que eu, interessados, questionadores. O que me foi
 passado na Faculdade valeu-me muito pouco...

Desde os tempos de Colégio - antigo Clássico - eu já tinha
 a pretensão e intenção de ensinar, mas para crianças mas
 para jovens e adultos.

O período que passei em foi muito proveitoso, para mim
 e para meus alunos: havia uma troca constante de informações
 que nos enriqueciam mutuamente. Mesmo assim, havia
 ocasiões em que eu não tinha certeza se havia feito a escolha
 certa da profissão. Nessa época, fiz alguns cursos de Especiali-
 zação que foram importantes para meu trabalho.

Em 1980, passei no Concurso para efetivação no magistério
 e ingressei na E.E.P.G. Juvenal de Costa e Silva, em

Eram alunos mais jovens, ainda crianças, classes numerosas.

Não foi um bom período, me desgastei demais, a ponto de
 sofrer um problema sério nas cordas vocais que me fez ficar
 quase um ano fora da sala de aula. Tornei mesmo contra

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

ordens médicas, o rendimento já não era o mesmo, eu tinha que controlar continuamente a entonação e o timbre da voz. Foi um momento de muitas dúvidas, incertezas; eu me questionava continuamente, mas me interessava mais em melhorar minha formação, pois estava certa que teria que sair de sala de aula e, ao fazer isso, o "ofício de ensinar" estava perdido.

Nesse momento difícil de minha carreira, surgiu uma esperança: em 1992, tomei conhecimento de um Projeto inovador da Secretaria de Educação: o ensino a distância - atendimento individual aos alunos, jovens e adultos, sem sala de aula, sem guitarra; era o então chamado CEEs - Centro Estadual de Ensino Supletivo. Eu e outros colegas que se interessaram fizemos um curso preparatório, uma prova classificatória, um curto estágio no primeiro CEEs do estado de S. Paulo - Dona Clara Mantelli, em S. Paulo.

Iniciamos os preparativos em Tamboré, sem local definido para trabalhar - ora num galpão de escola, ora numa sala da D.E. Finalmente, entre agosto e setembro de 1992, iniciamos novas atividades num prédio de uma Escola Estadual no Parque Três Marias; lá ficamos durante dois anos, em 1995 viemos para o prédio da "chaminé"; construído especialmente para acomodar o CEEs.

Com o sucesso dessa nova modalidade de ensino, veio a mudança radical na minha vida profissional, o que envolveu também meu desenvolvimento pessoal.

Sempre achei que o papel do professor não era só transmitir conhecimentos, e com a ETA consegui resgatar essa função; aqui, o professor não só fala, mas ouve - mais este que aquele. Ouve histórias de vidas difíceis, de angústias, de baixa autoestima, de autocomiseração, seres humanos mais

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

que alunos que precisam se reencontrar, e é através da educação que isto tem que acontecer.

O professor que trabalha com a EJA não pode aspirar ao "brilho" pessoal, ele faz o que a equipe precisa que seja feito; nada pode ser modificado na equipe sem o aval de todos; os "egos" muito inflamados decididamente estão fora deste processo... É preciso desprendimento, total compromisso com a Escola.

Quando, há 20 anos, iniciei meu trabalho com a EJA, trazia comigo estratégias para "domar" alunos rebeldes, além de uma rotina de atividades na preparação de aulas e provas conforme o tipo de alunos presentes em cada classe: mais barulhentos, ou mais calmos, ou mais desmotivados...

Com a EJA todas essas técnicas se interligam, são usadas e descartadas em questão de minutos; recebemos alunos de todos os níveis, do Fundamental ao Ensino Médio, de diferentes níveis de escolaridade, de diversas faixas etárias, com problemas e deficiências mais distintos. Recebemos da mesma maneira os alunos especiais, jovens que foram descartados da escola regular por motivos diversos, os que vêm a procura do certificado que seu trabalho exige, os que deixaram o tempo passar e procuram agora o caminho da Universidade, homens e mulheres na terceira idade que necessitam, mesmo que não o saibam, aumentar a autoestima.

Toda essa diversidade no atendimento me fez aprender que a profissão docente não é um mero conjunto de competências e técnicas, e que não era mais possível separar o eu profissional do eu pessoal.

Com a EJA, construí e reconstruí meus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos. Aprendi que é

ANEXO G – DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

aprendi a me organizar, pois é um atendimento que envolve muitos detalhes, e um erro meu é o erro de toda a equipe, aprendi a ser humilde e mudar minha maneira de falar, de ouvir, de me relacionar, se isso é para o bem da nossa clientela.

Hoje, aos 66 anos, me perguntam por que ainda gosto de trabalhar com a EJA. Respondo porque aqui encontro retorno para meu esforço, no sinal de "positivo" feito com as mãos dos surdos-mudos, no aperto de mãos dos regos, no sorriso dos "senhores" e "senhoras" quase da minha idade, felizes porque tiraram um dez na avaliação! Aqui, resgato o papel do professor: educador, e isso para mim envolve amor, amizade, desprendimento.

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

- ① ; anos ,
feminino
- ② Tempo de profissão anos
tempo de CEEJA anos
- ③ Mestrado em Ciências Ambientais
- ④ Ciências Biológicas
- ⑤ A escolha pela profissão foi em razão do gosto pela disciplina em si. A princípio gostaria de ter feito algo na área da saúde, mas resolvi fazer Biologia pela afinidade com a disciplina. Acredito sim, que foi uma decisão acertada. Penso isso, porque tenho muito prazer no que faço e pela possibilidade de organizar meus horários de maneira mais flexível.
- ⑥ Não, ser professor a princípio não fazia parte do meu projeto de vida. Pensei em fazer biologia por causa da possibilidade de trabalhar com pesquisas e projetos dentro da Universidade.
- ⑦ Assim, que terminei a faculdade, ingressei como FCB II na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e realizei vários cursos oferecidos pelo Estado. Em 2001, conduzi uma pós-graduação

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

Até em Gerenciamento de Resíduos Industriais e Urbanos pela UnitaU.

Em 2009 conduzi o meu mestrado em Ciências Ambientais também pela UnitaU, minha pesquisa foi à partir das análises de potabilidade das águas de Jicas e minas na município de Campos do Jordão.

⑧ A formação continuada é imprescindível no meu trabalho. É muito importante que o professor encontre prazer e realização no seu trabalho e que a busca pelo conhecimento seja cotidiana e estimulante também.

Uma boa leitura, matérias específicas, periódicos e revistas científicas são sempre bons instrumentos de atualização para qualquer profissional.

Como além do meu trabalho aqui no CEEJA também sou professor da rede particular de ensino há mais de 15 anos, me pinto em constante necessidade de aprimoramento e estudos.

⑨ O trabalho no CEEJA trouxe para a minha vida muita aprendizagem, não só pela dinâmica em si, mas principalmente para que eu me tornasse uma pessoa melhor, não julgar ninguém pela aparência ou tivesse ideias preconceituosas. Pude ao longo desses anos perceber as diferentes nuances do ser humano, entende

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

um pouco mais sobre as pessoas, estabelecer com elas um vínculo que pode durar alguns minutos mas que pode marcar nossa vida para sempre.

Trabalhar com aprendizagem de adultos pode ser muito gratificante, mas é preciso que se observe atentamente os mecanismos da aprendizagem em adultos, que é diferente de quando trabalhamos com crianças ou adolescentes. É preciso escolher as palavras adequadas que ele possa compreender sem que pareçamos infantis ou intelectualizadas demais.

(10) Construí nesse trabalho muita aprendizagem tanto no olhar para a forma da aprendizagem do adulto (falta muita literatura a respeito) e perceber o quanto os mecanismos são diferentes, quanto saber identificar no outro suas dificuldades e potencialidades, já que o contato, apesar de breve, é bem próximo.

(11) Pensando sobre minhas experiências pessoais que possam ter contribuído para o meu trabalho no CESA me recordo sempre daqueles alunos que de alguma forma apresentaram alguma peculiaridade, ou pela necessidade de um acompanhamento especial ou por apresentar dificuldades em socialização. Sempre tive muitos "desafios" ao longo da minha vida profissional, mas eles me ajudaram a crescer.

ANEXO G - DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

(12) Saber respeitar os limites de cada um, o ritmo de cada aluno em adquirir um saber e o quanto a comunicação estabelecida com cada um deles é única. Encontrar os caminhos e as palavras adequadas para esclarecer um conceito pode fazer toda a diferença na aquisição do conhecimento.

(13) Ser professor hoje é um enorme desafio! Estar atento às transformações do mundo, continuar sendo interessante para que sua aula seja sempre interessante apesar de todo tipo de estímulo que cercam estas pessoas, é uma grande tarefa!!!

Em esquecer nunca que para que o milagre da aquisição de conhecimento aconteça realmente é necessário sempre que se passe pelo afeto, ou aluno precisa confiar em você e acreditar que aquilo é importante na vida dele também!!!

Clay, obrigada pela possibilidade de contribuir de alguma forma com seu belo trabalho! Me perdoe as falhas na descrição mais detalhada, é sempre complicado falarmos do que fazemos! As vezes temos a impressão que é simples o "fazer" mas quando temos que relatá-lo é tão difícil.

"O caminho se faz caminhando..."

ANEXO G – DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES**Roteiro para elaboração das narrativas autobiográficas
Itens norteadores para as narrativas dos sujeitos****1 – Nome:** *****

Idade: *** anos

Sexo: feminino

2 – Tempo de profissão docente: 24 anos

Tempo de trabalho na EJA: 03 anos

3 – Escolaridade: Ensino Superior**4 – Formação inicial:** Licenciatura plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas
Área de trabalho: Ensino da disciplina “Arte” nos níveis Fundamental e Médio**5 – Escolha da Profissão – sua escolha foi acertada ou não?**

Sim, acho que minha escolha foi acertada. Hoje vejo a minha trajetória docente como uma grande experiência de vida; uma grande lição que aprendi convivendo com meus alunos, com meus colegas, com meus gestores, com o ensino da Arte.

6 – Ser professor sempre fez parte dos seus projetos de vida?

A princípio, não. Eu era muito jovem quando procurei a Faculdade de Arte. Na época, gostava muito de Arte, principalmente de música, por isso pensava em ser cantora, trabalhar com música ou montar uma banda... eu não entendia muito bem sobre o que era e para que servia a licenciatura; tampouco pensava em ser professora.

Porém, gostei muito do currículo do curso, que englobava também as artes plásticas, o teatro e a dança.

Então, depois de casada e depois de ter sido mãe pela primeira vez, decidi, a conselho de uma amiga, fazer a inscrição na Diretoria de Ensino para dar aulas de Arte e tentar a profissão de professora, pois, assim, poderia trabalhar somente um período e não precisaria deixar meu filho o dia todo com outra pessoa.

Foi então que tudo começou, em 1989, quando comecei a dar aulas de Arte para uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental numa escola estadual e nunca mais parei.

7 – Cursos feitos após a formação inicial:

Cursos de capacitação e Orientações Técnicas sobre Arte, oferecidas pela CENP – SEE/SP

Programa São Paulo: Educando para a Igualdade pela Diferença

Pós-graduação em Arte Terapia – Isal

Pós-graduação em Gestão Escolar – Unitau

Curso de Arte Contemporânea – “Tão perto, Tão Longe” – SEE/SP

ANEXO G – DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

8 – Reconhece a formação continuada como sendo importante para o seu trabalho?

Sim. É importante pensar como a nossa formação necessita de atualização o tempo todo, pois sabemos que a formação inicial, somente, não serviria como um suporte que deixasse o professor pronto e confiante para enfrentar todos os fenômenos característicos da atividade docente.

Como em qualquer profissão, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, temos que estar sempre atualizados e antenados às mudanças do mercado de trabalho e aos avanços tecnológicos do mundo atual e, em relação ao trabalho do professor, não deve ser diferente.

Espera-se dele, professor, um desempenho e uma atuação que acompanhe a evolução das gerações de alunos nos âmbitos cognitivo, social, emocional e comportamental. Por isso, o professor não pode abster-se apenas do conhecimento específico da sua área de atuação.

Deve, também, buscar outras áreas do conhecimento, para que possa encontrar alternativas para aprender a lidar com os problemas gerados pelo processo de ensino-aprendizagem e seu entorno.

9 – Importância do trabalho na EJA para a sua vida:

Gosto muito de trabalhar na EJA, principalmente pela forma que é realizado o atendimento. Diferentemente de uma escola regular, onde o contato com os alunos é superficial e coletivo, na sala de aula do CEEJA, o contato com o aluno é direto; é “olho no olho” o tempo todo. Isso faz com que, quer queira ou não, consiga perceber as facilidades, dificuldades ou limitações dos alunos, sinalizados pelas expressões faciais, corporais e pelo diálogo estabelecido.

Reflito, então, sobre o quão importante pode ser a figura de um professor na vida de uma pessoa. Percebo o compromisso e a responsabilidade de, muitas vezes, servir como apoio físico e emocional para um indivíduo que está ali na minha frente, buscando uma atenção, uma palavra de incentivo, um estímulo para concluir os estudos e realizar seus objetivos.

Todo esse fazer cotidiano, embora repetitivo e cansativo, faz com que me sinta realizada em saber que estou sendo útil para alguém, principalmente quando vejo os avanços conquistados por eles no processo de ensino e aprendizagem.

10 – Aprendizagens que construiu neste trabalho:

Destaco dois pontos que considero mais significativos em relação às aprendizagens construídas:

1. Desenvolver um olhar diferente – ao longo desses anos trabalhados com jovens e adultos, aprendi a desenvolver um olhar diferente em relação aos alunos, que voltam a estudar por sua própria vontade e não por obrigatoriedade. Isso faz muita diferença, pois vejo o interesse deles em aprender, fazer as atividades, buscar alternativas; interesse de mostrar para nós, professores, como são capazes, mesmo depois de muitos anos sem estudar. Ficam orgulhosos quando conseguem aprender e de alguma forma demonstram suas competências e habilidades que julgavam estar adormecidas há tanto tempo.

2. Mediar as situações de aprendizagens – no momento da correção das avaliações o professor fica muito próximo do aluno, o que não acontece numa sala de aula regular. O aluno sentado ali, na sua frente, se configura num ser ansioso em saber como foi a sua atuação, qual nota atingiu na avaliação, quais erros porventura cometeu... Na expectativa de saber como foi o seu desempenho, espera de nós, professores, uma palavra de incentivo e de encorajamento. Aproveito, então, esse momento, para certificar-me de que o aluno realmente aprendeu, discutindo sobre as questões que errou e ratificando as que acertou.

ANEXO G – DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

Assim, consigo detectar que realmente houve uma situação de aprendizagem.

11 – Experiências pessoais que ajudaram no seu trabalho na EJA:

Acredito que a maior experiência que posso somar ao meu trabalho na EJA é a bagagem adquirida em tantos anos de magistério. Ao longo do trabalho docente, nos alimentamos com as coisas boas que acontecem, com as conquistas, com as atividades bem sucedidas, com o feedback que os alunos nos dão; assim também aprendemos com os nossos erros, com nossas dificuldades, com os relacionamentos, com tantos obstáculos que encontramos no caminho.

Toda a minha prática pedagógica em escolas regulares tem sido aproveitada no trabalho da EJA. Por isso, vale dizer que a forma como o professor concebe o ensino, influencia sobremaneira no seu modo de ensinar, pois constata que o desenvolvimento da sua prática pedagógica e a formação do seu repertório pessoal são moldados pelas suas próprias experiências, seus próprios saberes.

12 – Saberes que você considera terem sido construídos no trabalho na EJA:

Através do desenvolvimento da prática pedagógica, vamos construindo os saberes. Isso é muito pessoal de cada professor: como determina a sua linha de trabalho, como identifica seus pontos fortes e fracos, como lida com as situações-problema, como encara os desafios, como enriquece a sua formação, como aproveita a troca de experiências com seus pares, a maneira como sente a importância de “ser professor”, como constroi a sua autonomia, enfim... os saberes vão sendo construídos de acordo com a própria personalidade e/ou identidade de cada um.

Na educação de jovens e adultos não se apresenta diferente, quando e onde todo o percurso do trabalho e a relação que se estabelece com o sistema e com os alunos, tendem a enriquecer a prática e os saberes docentes, ampliando as possibilidades e deixando marcas, cujas características são visíveis no perfil do seu trabalho.

Acredito que assim como os saberes são elementos constitutivos da prática docente, dando-lhe forma e consistência, também a relação com os alunos venha refletir a participação nesse processo, pois ali estamos, no dia a dia, entrelaçando as histórias, vivenciando situações e trocando ideias e experiências.

13 – O que é para você ser professore hoje: aprendizagens e desafios.

A atividade docente vivencia a complexidade das exigências da sociedade atual principalmente no processo e na trajetória da formação dos professores, tendo que deixar o padrão de modelo idealizado e acompanhar a evolução dos tempos, se modificando, se atualizando, se modernizando, criando novas concepções do caminho percorrido na construção do saber.

Atualmente são exigidos, tanto da escola como do trabalho do professor, novas posturas e comportamentos; ações que resultem na formação de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade. Nosso principal papel é o de ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo... Acreditar que ainda fazemos a diferença, mas que também nós devemos passar por essas transformações.

Somente ensinar não cabe mais nesse modelo atual de Educação. É preciso ensinar e mostrar a extensão do contexto, numa busca constante da aquisição de conhecimentos e de uma aprendizagem significativa e atualizada com os novos conceitos, com as novas tecnologias e com as percepções do mundo contemporâneo.

Hoje, as pessoas que optam pela profissão de professor, já devem estar cientes de que os avanços tecnológicos e o modelo de sociedade predominante no âmbito educacional vão exigir

ANEXO G – DIÁRIO REFLEXIVO DOS SUJEITOS PROFESSORES

muito mais esforço dele em se sentir realizado profissionalmente, do que era exigido no passado. Mesmo atuando na educação de jovens e adultos, cujo perfil do corpo discente possa nos parecer mais tranquilo do que numa escola regular, devemos ter a clareza que a escola sempre será um espaço de formação, onde o trabalho deve objetivar uma educação de qualidade e a preocupação com o bem estar dos alunos.

A tarefa de educar não é uma tarefa fácil. Mesmo quando nos sentimos cansados e desanimados, não devemos deixar que se perca o comprometimento, o encanto pela Educação... A nossa passagem pela vida dos alunos deve deixar marcas, provocar mudanças e fazer a diferença.

Como em toda profissão, também o professor sempre há de se deparar com desafios e conflitos, entretanto, deve sustentar o seu trabalho na busca do sucesso e na consciência da sua tarefa de educar, não permitindo, em nenhum momento, ser ameaçado ou atingido pelo desânimo ou os sintomas de Bournout!