

**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

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

**DISSERTAÇÃO**

**Teodoro Antunes Gomes Filho**

**São Leopoldo, RS, Brasil  
2012**

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

**Teodoro Antunes Gomes Filho**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Mari Margarete dos Santos Forster**

**São Leopoldo, RS, Brasil  
2012**

G633s      Gomes Filho, Teodoro Antunes.  
Saberes docentes em EJA : um estudo na rede municipal  
de Sapucaia do Sul (RS) / Teodoro Antunes Gomes Filho. –  
2012.  
112 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
"Orientadora: Mari Margarete dos Santos Forster."

1. Educação de adultos. 2. Ensino supletivo. 3. Ensino  
fundamental. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino.  
I. Título.

CDD 374  
CDU 374.7

Catálogo na publicação: Bibliotecário Flávio Nunes - CRB 10/1298

**Universidade do Vale dos Sinos  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
\_\_\_\_\_ a Dissertação de Mestrado.

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

elaborada por  
**Teodoro Antunes Gomes Filho**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Mestre em Educação.**

**Comissão Examinadora:**

---

**Mari Margarete dos Santos Forster, Dra.**  
(Presidente/Orientadora - UNISINOS)

---

**Maria Isabel da Cunha, Dra.**  
(UNISINOS)

---

**Cecília Luiza Broilo, Dra.**  
(PUCRS)

São Leopoldo, RS, 23 de fevereiro de 2012.

## **DEDICATÓRIA**

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

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

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade do Vale dos Sinos – pela excelência na qualidade do ensino;

À Profa. Dra. Rute Vivian Angelo Baquero – pela motivação inicial me fazendo acreditar  
cada vez mais na EJA;

À Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster – pela brilhante orientação nesta pesquisa;

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

Aos professores sujeitos desta pesquisa, que prontamente se dispuseram a colaborar com este  
estudo;

À CAPES, pela bolsa, que favoreceu a realização de meus estudos no mestrado;

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

## EPÍGRAFE

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

*Álvaro Vieira Pinto*

## **RESUMO**

Mestrado em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Vale dos Sinos

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

**AUTOR: TEODORO ANTUNES GOMES FILHO**

**ORIENTADORA: MARI MARGARETE DOS SANTOS FORSTER**

**Local e Data da Defesa: São Leopoldo, RS, 23 de fevereiro de 2012.**

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, procurou fazer uma relação entre a educação de jovens e adultos e os saberes docentes utilizados nessa modalidade de ensino. Teve como sujeitos de pesquisa os professores da educação de jovens e adultos das séries finais do ensino fundamental, da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS). Para a coleta dos dados empíricos foram utilizados questionários junto a 35 professores da referida rede, assim como a realização de entrevistas com 8 destes professores. A investigação teve como objetivo geral mapear os saberes utilizados pelos docentes da EJA nas suas tomadas de decisões em seu fazer pedagógico. Teve como hipótese de trabalho a afirmativa que ‘o saber da ação pedagógica é o mais necessário à profissionalização do ensino, contudo o menos desenvolvido e explicitado no repertório de saberes dos professores’. Como resultado observou-se que diversos saberes docentes estão presentes na prática de sala de aula do professor da educação de jovens e adultos, destacando-se entre eles os saberes ‘experenciais’ e os ‘curriculares’; logo, não foi possível afirmar que o saber ‘da ação pedagógica’ é o mais necessário dentre os saberes identificados; os professores não têm um preparo especial para trabalhar com a EJA, embora sua larga experiência os ajude no trato dos conhecimentos a serem veiculados. Concluiu-se que faz-se necessário ter um olhar diferenciado sobre o professor da educação de jovens e adultos e que este precisa dar maior visibilidade aos seus saberes, problematizando-os, qualificando sua prática pedagógica, para que os objetivos esperados nesta modalidade de ensino sejam melhor atingidos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, saberes docentes.

## **ABSTRACT**

Mestrado em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Vale dos Sinos

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

(TO KNOW PROFESSORS IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULT:  
A STUDY IN THE MUNICIPAL NET OF SAPUCAIA DO SUL/RS)

AUTOR: TEODORO ANTUNES GOMES FILHO

ORIENTADORA: MARI MARGARETE DOS SANTOS FORSTER

Local e Data da Defesa: São Leopoldo, RS, 23 de fevereiro de 2012.

The aim of this qualitative research was to relate the Education for Adults and Young Adults (EJA) with the teaching knowledge used in such educational methodology. The research subjects were teachers of adults and young adults during their final years of Middle School at public city schools in Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul. Concerning the collection of empirical data, 35 teachers of the public system were asked to answer questionnaires and 8 of them were also interviewed. This investigation's general goal was to map the knowledge used by EJA teachers for decision making during their pedagogical practices. Furthermore, it was defined as this work's hypothesis that 'knowledge of pedagogical action is the most necessary one to the professionalization of teaching; however it is also the less developed and explicit in scientific studies'. The results showed that several teaching knowledge are present in the classroom practice of Adults and Young Adults Education teachers, specially the 'experiential' and 'curricular' knowledge. Hence, it was not possible to confirm that 'pedagogical action knowledge' is, in fact, the most needed among the identified knowledge. On the other hand, it was perceived that teachers do not have a specific preparation to work with EJA, even though their wide experience helps them deal with knowledge and become Adults and Young Adults Education professionals, who must provide their knowledge with more visibility and problematization, qualifying their pedagogical practice and better achieving the expected objectives of this teaching methodology.

Keywords: Education for Adults and Young Adults; Middle School; Teaching Knowledge

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

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

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMA – Ensino Médio para Adultos

IF-SUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

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

SMED – Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nº de docentes da EJA nas séries finais .....	18
Quadro 2 - Perfil dos professores .....	19
Quadro 3 – Eixos temáticos por interesse na EJA .....	21
Quadro 4 - Síntese das entrevistas .....	40
Quadro 5 – Fontes de aquisição dos saberes docentes .....	43

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – Escolas municipais com EJA em Sapucaia do Sul (RS)	..... 17
---	----------

## LISTA DE APÊNDICÊS

Apêndice 1 – Roteiro de perguntas do questionário .....	64
Apêndice 2 – Perfil dos professores respondentes dos questionários .....	65
Apêndice 3 – Roteiro de perguntas para as entrevistas .....	69
Apêndice 4 - Revisão da literatura .....	70
Apêndice 5 – Tabulação dos questionários .....	80
Apêndice 6 – Tabulação das entrevistas .....	84

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – PONTO DE PARTIDA E PRETENSÕES DE PESQUISA</b>	<b>14</b>
1.1 – Considerações iniciais	14
1.2 – Ponto de partida	14
1.3 – Pretensões de pesquisa	15
1.4 – O percurso metodológico	16
<b>CAPÍTULO II – AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS, A EJA, E OS SABERES DOCENTES</b>	<b>20</b>
2.1 – As pesquisas já realizadas	20
2.2 – A EJA	25
2.2.1 – O público da EJA	28
2.3 – Os saberes docentes	29
2.3.1 – Os saberes docentes por Freire (1996)	31
2.3.2 – Os saberes docentes por Gauthier (1998)	35
2.3.3 – Os saberes docentes por Tardif (2001)	37
<b>CAPÍTULO III – COMPARTILHANDO OS RESULTADOS</b>	<b>38</b>
3.1 – Interpretação dos resultados	46
3.1.1 – Objetivos da EJA	47
3.1.2 – Saberes docentes	48
3.1.3 – Métodos pedagógicos	55
3.1.4 – Métodos avaliativos	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>64</b>

# **CAPÍTULO I - PONTO DE PARTIDA E PRETENSÕES DE PESQUISA**

## **1.1 - Considerações iniciais**

Neste estudo, o capítulo I faz referência à minha trajetória acadêmica e profissional, apresentando os motivos que me levaram à escolha dos assuntos abordados neste estudo, que foram a educação de jovens e adultos, o ensino fundamental, e os saberes docentes. Ainda neste capítulo apresento o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa.

Já o capítulo II apresenta as pesquisas já realizadas, com base no banco de teses e dissertações da CAPES, buscando verificar os estudos que se aproximam às minhas intenções de pesquisa, bem como quais foram os seus resultados. Retrata ainda o referencial teórico que embasa a educação de jovens e adultos no Brasil, bem como traz à luz alguns documentos legais que respaldam esta modalidade de ensino da educação básica. E por fim também faz referência aos conceitos de ‘saber docente’ com base em três autores, sendo eles Freire (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2001). Conceitos estes que foram utilizados na análise dos resultados.

O capítulo III, e último, aborda os resultados encontrados nesta pesquisa, apresentando as análises para quatro grandes dimensões, sendo elas: os objetivos da EJA, os saberes docentes, os métodos pedagógicos, e os métodos avaliativos. Como o foco deste estudo foi a dimensão ‘saberes docentes’, esta mereceu destaque nesse capítulo, com a apresentação de seis (6) categorias a ela associadas: saberes experienciais, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da ação pedagógica, e disciplinares.

Por fim faço algumas considerações, à guisa de conclusão, a respeito deste trabalho de pesquisa.

## **1.2 – Ponto de partida**

Esta pesquisa tematiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA), problemática que faz parte de minha trajetória desde 2002 quando comecei a atuar profissionalmente, na cidade de Pelotas (RS), em cursos preparatórios para os exames anuais supletivos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS). Nos anos de 2005 e 2006 exerci a função de professor substituto, da disciplina de Geografia, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/RS (CEFET/RS), hoje Instituto Federal Sul-riograndense (IF-SUL), onde ministrei aulas no Ensino Médio para Adultos (EMA), que na época atendia alunos maiores de 25 anos. Nesta mesma época fiz seleção, na Instituição, para cursar a

Especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA) e, assim, qualificar ainda mais meu trabalho. Como trabalho de conclusão do curso analisei qual era a formação inicial e/ou continuada de docentes que atuavam em EJA, na educação básica, tendo como campo empírico os docentes participantes do referido curso de especialização. Como resultado, verificou-se que os professores que atuavam na educação de jovens e adultos, formavam-se docentes dessa modalidade de ensino através de suas próprias experiências de sala de aula.

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

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

### **1.3 – Pretensões de pesquisa**

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

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

Assumi como hipótese de trabalho a contribuição de Gauthier (1998) a respeito da importância do saber da ‘ação pedagógica’ por ser o mesmo o ‘mais necessário à profissionalização do ensino’, contudo o ‘menos desenvolvido e explicitado no repertório de saberes dos professores’.

#### **1.4 - O percurso metodológico**

A pesquisa educacional “[...] se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12).

Numa pesquisa, a metodologia envolve o método, as técnicas, e a experiência do pesquisador, que segundo Minayo (1994):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 1994, p. 14).

“Quando falamos em método, estamos falando da forma de construir o conhecimento” (GATTI, 2002, p. 44).

Uma das bases epistemológicas utilizada para a elaboração desta dissertação foi embasada em depoimento de Pinto (1985), realizado em 1982, ao dizer que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende” (PINTO, 1985, p. 21).

Em sua pedagogia crítica, Freire (1978) nos alerta para a importância fundamental do diálogo no processo educacional, certo de que o “conhecimento não se transfere, o conhecimento se constrói”. Ele não é dado de graça, como na perspectiva da educação bancária, mas produzido na estreita relação entre teoria-prática: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado” (FREIRE, 1979, p. 65). Nesse sentido, este estudo tem como base epistemológica um enfoque construtivista.

Este estudo foi construído na perspectiva da pesquisa qualitativa, “ou seja, aquelas metodologias que não se apóiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números [...]” (GATTI, 2002, p. 29).

A pesquisa qualitativa envolve um universo de valores e de atitudes, e é utilizada para responder a questões muito particulares que não pode ser quantificada. Na palavras de Minayo (1994):

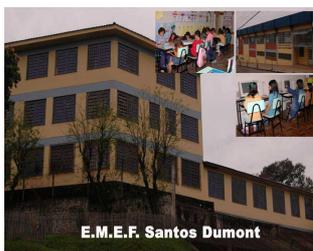
A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 1994, p. 17).

A referida autora descreve o ciclo da pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.” (MINAYO, 1994, p. 26). Na *fase exploratória* realizei a aproximação do campo de pesquisa e aplicação de *questionário* (APÊNDICE 1) junto aos professores que trabalham nas séries finais da EJA da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul (RS).

Marconi e Lakatos (2006) em sua visão definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI E LAKATOS, 2006, p. 203).

A rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul (RS) é composta de 9 escolas que oferecem EJA, sendo que uma delas oferece à comunidade apenas as séries iniciais do ensino fundamental. A imagem 1, a seguir, apresenta estas escolas que ficam em diferentes regiões da zona urbana da cidade.

IMAGEM 1 – Escolas municipais com EJA em Sapucaia do Sul (RS)



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



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



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



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



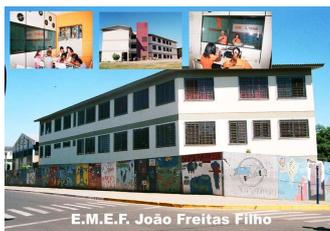
**E.M.E.F. Justino Camboim**  
Rua Porto Alegre, 113  
B. Camboim – 34746201.



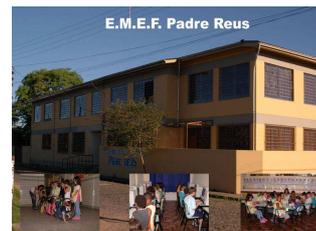
**E.M.E.F. Lourdes Fontoura da Silva**  
Rua Brasília, 176  
B. Ipiranga - 34534778.



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



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



**E.M.E.F. Padre Reus**  
Rua Sta Terezinha, 25  
B. Capão da Cruz -  
34534015.

Fonte: SMED de Sapucaia do Sul (RS), setembro de 2010

Nas 8 escolas que oferecem as séries finais do ensino fundamental, trabalham 69 professores, dos quais 35 responderam o referido questionário, que chegou nas escolas e retornou a mim por intermédio da coordenação pedagógica da EJA, da SMED de Sapucaia do Sul (RS). O quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição dos professores que atuam nas séries finais, nestas escolas, por componente curricular.

QUADRO 1 – Número de docentes da EJA nas séries finais

<b>Componente curricular</b>	<b>Número de professores</b>
Português	09
Matemática	09
História	08
Geografia	08
Ciências	08
Educação Artística	07
Educação Física	05
Inglês	08
Ensino Religioso	07
Total	69

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

O apêndice 2 apresenta uma tabulação do perfil dos professores respondentes dos questionários. Ao analisar o apêndice 2 pode-se perceber que dos 35 professores que responderam o questionário, 28 são mulheres e 7 são homens; a média de idades dos educadores é de 38 anos, com oscilações entre 27 a 65 anos; 20 professores possuem ensino médio com formação técnica; 19 professores possuem curso de especialização, 4 possuem

mestrado e nenhum possui doutorado; 6 educadores possuem mais de uma formação em nível técnico ou superior; a média de tempo total de docência é de 11 anos, com oscilações entre 1 a 39 anos; a média de tempo de docência somente em EJA é de 4 anos, com oscilações entre 1 a 15 anos. Estes dados podem ser visualizados no quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – Perfil dos professores

Professores por gênero	28 mulheres e 7 homens
Tempo de docência	Entre 1 e 39 anos
Tempo de docência em EJA	Entre 1 e 15 anos
Idades	Entre 27 e 65 anos
Formação em nível técnico	20 professores
Formação em nível de graduação	35 professores
Formação em nível de especialização	19 professores
Formação em nível de mestrado	4 professores
Mais de uma formação em nível técnico ou superior	6 professores

Num segundo momento fiz *entrevistas*<sup>1</sup> com alguns destes professores (APÊNDICE 3), para complementar e aprofundar dados obtidos nos questionários. Para Minayo (1994) a:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 1994, p. 64).

Para a realização das entrevistas selecionei 8 professores, um de cada escola que possui EJA, séries finais, na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), sendo que elegi o professor com maior tempo de docência em EJA e que tenha respondido ao questionário na primeira fase desta pesquisa. As entrevistas foram agendadas via coordenação pedagógica da EJA, da SMED do município. Dentro do tema EJA, o problema de pesquisa que propus investigar através das entrevistas, e que de alguma forma explorei através dos questionários, foi conhecer quais os saberes docentes utilizados nas séries finais do ensino fundamental na EJA de Sapucaia do Sul (RS), examinando-as à luz dos objetivos perseguidos pelos docentes na referida modalidade de ensino.

<sup>1</sup> Tanto na aplicação dos questionários quanto na realização das entrevistas, os professores sujeitos da pesquisa assinaram um termo de consentimento para o uso de seus depoimentos para fins de pesquisa.

Acredito que não poderá haver profissionalização do ensino na EJA enquanto os saberes da ação pedagógica não forem explicitados, visto que eles constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor da EJA. Nesse sentido, retomo a idéia que assumo como hipótese de trabalho, uma contribuição de Gauthier (1998) a respeito dos saberes da ação pedagógica:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor [...]. Ora para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Em relação à análise dos dados do material coletado, articulei esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

## CAPÍTULO II – AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS, A EJA, E OS SABERES DOCENTES

### 2.1 – As pesquisas já realizadas

Das pesquisas realizadas aos eixos teóricos, num primeiro momento situo o problema de investigação no contexto dos resultados encontrados no campo da EJA, com base nos resumos de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2000 e 2009. Posteriormente desenvolvo os dois eixos teóricos que se constituíram como “pano de fundo” dessa dissertação.

No banco de dados da CAPES, no referido período, encontrei 22 resumos dos quais 5 eram de teses e 17 de dissertações. Os descritores utilizados para a consulta foram: educação de jovens e adultos, saberes docentes, ensino fundamental.

Ao fazer a consulta com os três descritores, de forma conjunta e entre aspas (“”) cada um deles, a pesquisa retornou com zero resultado. Refiz a consulta com os três descritores retirando as aspas. No que se refere aos ‘saberes docentes’, alguns resultados retornaram tratando de ‘formação docente’ ou ‘práticas pedagógicas’.

Dos 22 resumos de teses e dissertações identificados no banco de dados da CAPES, apresento a seguir, no quadro 3, as 11 investigações que tinham a EJA como principal objeto de estudo, tendo como interesse de investigação um ou mais dos seguintes focos: ensino fundamental, formação docente, práticas pedagógicas, ou saberes docentes.

QUADRO 3 – Eixos temáticos por interesse na EJA

Conte (2008)	Formação docente, saberes docentes
Dresch (2001)	Ensino fundamental, formação docente, saberes docentes
Lúcio (2006)	Ensino fundamental, formação docente
Messer (2007)	Formação docente, saberes docentes
Miranda (2008)	Ensino fundamental, formação docente, práticas pedagógicas, saberes docentes
Moura (2006)	Formação docente, práticas pedagógicas, saberes docentes
Rezende (2004)	Formação docente, saberes docentes
Sales (2007)	Formação docente, saberes docentes
Santos (2007)	Ensino fundamental, saberes docentes
Santos (2008)	Ensino fundamental

Schneider (2005)	Ensino fundamental, formação docente, saberes docentes
------------------	--

Numa primeira análise, verifiquei que dos 11 estudos identificados, 9 problematizavam, de forma direta ou indireta, a questão dos saberes docentes.

No apêndice 4 são apresentados os dados sobre a revisão da literatura realizada, no banco de dados da CAPES, explicitando os objetivos da pesquisa, o quadro teórico, a metodologia, os resultados e as conclusões.

Numa segunda análise, pode-se perceber que o eixo temático ‘saberes docentes’ foi investigado com profundidade por Conte (2008), Dresch (2001), Rezende (2004), Sales (2007), Santos (2007) e Schneider (2005). Estes utilizaram como principais referenciais teóricos, para suas pesquisas, os seguintes autores: Alarcão (1996), Arroyo (2000), Chauí (1996, 2001, 2003, 2006), Coelho (1994, 1998, 2003, 2004, 2006), Elliott (1994), Freire (1997, 2000, 2002), Geertz (1989), Giroux (1997), Gramsci (2004), Heller (2000), Kincheloe (1997), Lopes (2006), Machado (1007, 2001), Miranda (1997, 2004, 2005), Nogueira (2005), Ribeiro (1999), Schön (2000), Tardif (2002) e Zeichner (2000),

Enquanto Conte (2008) teve como objetivos conhecer as ‘representações sociais’ dos professores sobre a leitura e o processo de formação continuada na EJA, a fim de investigar a contribuição da leitura como elemento deflagrador da reflexão nessas formações; Dresch (2001) teorizou alguns saberes emergentes e vivenciados na pesquisa em campo: concepção de currículo, prática docente e política de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos, bem como concepção de pesquisa educacional na escola; já Rezende (2004) investigou que saberes a professora constrói no cotidiano de sua prática educativa com a EJA e, ao mesmo tempo, compreendeu como ela conseguia resolver as problemáticas pedagógicas que surgiam durante o seu trabalho em sala de aula. Evidenciou diferentes saberes existentes na vida profissional e pessoal de uma professora; Sales (2007), por sua vez, investigou a cultura docente no Centro de EJA e suas implicações na formação continuada dos professores. Teve como objetivo principal compreender a cultura dos professores que atuam no Centro de EJA, de Maracanaú, analisando as especificidades desta prática pedagógica e as implicações na sua formação continuada; Santos (2007) investigou os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA). Teve como objeto de estudo investigar os saberes que permeavam as práticas dos professores da EAJA que atuavam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental noturno; e, por fim, Schneider (2005) problematizou as práticas e os saberes de professores de matemática do ensino

fundamental da EJA pela perspectiva dos dilemas práticos inspirada no modelo do prático reflexivo e artístico para a formação de professores.

As principais conclusões das referidas pesquisas foram que:

1) Os professores preocupam-se com o processo de formação docente e se vêem implicados com sua própria formação;

2) O professor reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas lacunas e seus limites de formação;

3) Os saberes da vida cotidiana e os da experiência são pontos de partida que devem ser utilizados para um ponto de chegada visando um trabalho profissional transformador;

4) Os professores da EJA relacionam sua identidade profissional com o perfil sociocultural de seus alunos;

5) É exercício fundamental do professor da EJA saber lidar com as histórias de vida de seus alunos, marcadas por fracassos sucessivos na aquisição do saber escolar;

6) A prática docente é mobilizada de vários saberes profissionais, sobressaindo-se aqueles constituídos com base nas experiências, nos disciplinares e nos pedagógicos, respectivamente;

7) Os desafios do trabalho docente extrapola o campo da formação, e que na busca de atender especificidade da EJA o professor trabalha os conhecimentos buscados na realidade do aluno.

Ainda nesta segunda análise, verificou-se também que embora os saberes docentes tenha sido abordado de forma indireta, o eixo temático ‘formação docente’ foi investigado com profundidade por Lúcio (2006), Messer (2007), Miranda (2008), Moura (2006) e Santos (2008). Estes utilizaram como principais referenciais teóricos, para suas pesquisas, os seguintes autores: Alarcão (2001), Altet (\*<sup>2</sup>), Apple (2006), Bernstein (1988, 1996), Canário (\*), Carrano (\*), Cury (\*), Desgagné (\*), Di Pierro (\*), Dubar (\*), Ferreira (\*), Freire (\*), Foucault (\*), Herrera (\*), Imbernón (2005), Iñiguez (\*), Garrindo (\*), Gill (\*), Goodson (2005), Kincheloe (1997), Macedo (\*), Maingueneau (\*), Messina (\*), Monteiro (\*), Moreira (2004), Moreira & Silva (1995), Moura (\*), Morin (\*), Nóvoa (1999), Orlandi (\*), Paiva (\*), Péres Gomes (1998), Perrenoud (\*), Pimenta (2005), Pimenta & Moura (\*), Ribeiro (\*), Sacristán (2000), Santomé (1998), Silva (2005), Smyth (\*), Soares (\*), Tardif (2005), Woods (\*), Vásquez (1990), Veiga (2005), Yreland (\*) e Zabala (\*).

---

<sup>2</sup>As datas que não foram apresentadas nos resumos das dissertações ou teses pelos seus respectivos autores, foram marcadas no texto com o símbolo ‘asterisco’ (\*).

Enquanto Lúcio (2006) avaliou como a disciplina tópicos especiais – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, do curso de pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), campus São José, contribuiu para a formação de profissionais que pretendiam trabalhar com jovens e adultos, nas séries iniciais do ensino fundamental; Messer (2007) buscou compreender como e por que a EJA apresenta a atual configuração, e analisou possibilidades e limites para romper com uma educação monocultural e disciplinar; já Miranda (2008) buscou compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na EJA; Moura (2006) analisou o processo cooperativo de formação continuada, como estratégia de intervenção pedagógica, compartilhando experiências que provocam a tematização da prática docente, favorecendo a compreensão e ressignificação dessa prática no contexto da sala de aula, na EJA, com vistas à sua transformação; e, por fim, Santos (2008) investigou a forma com que a Geografia escolar era concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade EJA.

As principais conclusões das referidas pesquisas foram que:

1) A disciplina universitária de ‘Tópicos Especiais: EJA’ se dá apenas em nível informativo de caráter genérico, não atendendo as especificidades como os saberes necessários à docência em EJA;

2) Há a necessidade de pensar na formação inicial e continuada dos professores da EJA, bem como a (re)constituição do currículo da própria EJA, que permitam aos professores e alunos ver, pensar e agir no mundo de forma diferente, através de um trabalho ético e reflexivo;

3) Faz-se necessário estabelecer uma relação direta e linear entre a formação inicial e a formação continuada do professor da EJA, com foco na profissionalização docente e na abordagem teórica e prática acerca da educação oferecida à pessoas jovens e adultas.

Por fim, nestes 11 resumos de teses e dissertações verifiquei que não existem estudos que façam a relação direta dos três descritores de meu interesse (educação de jovens e adultos, saberes docentes, ensino fundamental) numa escala de estudo em nível de rede municipal de ensino, com exceção da pesquisa de Santos (2007) que se aproximou de minhas intenções de investigação. Contudo não encontrei estudo que enfatizasse a importância do saber ‘da ação pedagógica’ na EJA, o que tornou esta pesquisa pertinente.

## 2.2 – A educação de jovens e adultos (EJA)

Conforme Baquero (2009) assinala, as condições de vida da população brasileira e de um sistema escolar excludente para as classes populares forneceram elementos que deram sustentação à atual configuração da EJA no Brasil. Nas palavras da autora:

De fato, no Brasil a EJA se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos ‘desafios’ do desenvolvimento, sendo conseqüência de precárias condições de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras regido pela lógica de exclusão (BAQUERO, 2009, p. 36).

Somada a essa idéia, Casério (2003) distingue no que diz respeito à formação do aluno da EJA, a necessidade de uma tensão permanente entre transmissão de conteúdo e politização. No que se refere à atuação do educador na EJA, o autor sugere que:

Na medida em que o professor limita-se apenas a transmitir os conteúdos, de forma competente, ele estará desinstrumentalizando o aluno da classe popular, no que diz respeito à oportunidade de reconhecer-se como agente histórico-social. Da mesma maneira, o fato de deixar de lado o conteúdo e só se preocupar com a politização, estará impedindo o aluno de sobreviver profissionalmente (CASÉRIO, 2003, p. 121).

Soares (2001, p. 220) alerta que “desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos”. Concordando com essa idéia, Pinto (1985) reforça que cabe ao educador da EJA utilizar métodos adequados à realidade da EJA para que o educando consiga desenvolver sua consciência crítica do mundo. Nas palavras do autor:

[...] o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação (PINTO, 1985, p. 84).

O exercício da docência na EJA exige uma profissionalização cada vez mais qualificada para esta atividade que apresenta características especiais, representadas por ações diferenciadas, distanciadas de modelos convencionais. Ser professor da EJA é atividade complexa e desafiadora que, pelo menos, não deveria ser exercida sem um preparo adequado. Ser educador de classes de jovens e adultos não é somente passar por curso de formação de professores voltado à classes ‘regulares’.

Faz-se necessário, a partir dos estudos já realizados no campo da EJA, a produção e sistematização de conhecimentos que efetivamente contribuam na formação do professor. Em relação à formação de educadores para atuar na EJA, Ribeiro (1999), destaca que:

Considerando que a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Cabe ao educador da EJA ter a clareza que as necessidades de aprendizagem não estão desvinculadas das necessidades básicas da população, como a sobrevivência e as condições de vida. Assim, uma das principais inquietações no campo da EJA, não é somente sobre as necessidades básicas de aprendizagem, e sim sobre as necessidades básicas em geral, considerando-se, em especial, os jovens e adultos em situação de pobreza. Em relação à EJA, faz-se necessário analisar inicialmente que realidade há de ser transformada para depois pensar como a educação pode fazer para que essa realidade possa ser transformada em melhor qualidade de vida. Ter consciência dessa distinção é importante para possibilitar a melhoria das condições de vida em geral, para que exerçam influência no desenvolvimento dos jovens e adultos em situação de exclusão (RIVERO *apud* SOARES, 2001).

A principal função social da educação de jovens e adultos, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 (artigo 208, inciso I), é garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos, também aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9.394/96), traz essa modalidade de ensino nos artigos 37 e 38, assegurando metodologias e currículos adequados às necessidades dos alunos, tanto em nível fundamental quanto em nível médio.

A educação de jovens e adultos, modalidade de ensino da Educação Básica prevista na legislação educacional brasileira, vem para resgatar uma dívida social que o país tem com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 67). Iniciativas executáveis vem sendo planejadas nesse processo que depende fundamentalmente de um segmento de atores nele envolvidos, os professores. Ainda em se tratando de

documentos legais que respaldem a educação de jovens e adultos no Brasil, Soares (2011) diz que:

A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos àqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos assumirem como dever do Estado. De fato, houve, a partir de 1988, uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação (SOARES, 2001, p. 203).

Aliada a essa questão legal, eventos regionalizados e internacionais estão consolidando o campo da EJA. Por ocasião da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha, houve antes uma agenda brasileira para preparação de um documento nacional, com a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos: governos estaduais e municipais, ONG's, universidades, setores empresariais, instituições dos trabalhadores, delegacias do MEC, etc. De cada encontro estadual resultou um documento com o diagnóstico, as realizações e as metas para a EJA, que foram unificadas em um encontro regional e que por fim foram discutidos e subsidiaram o documento nacional, realizado em Natal (RN) a ser apresentado na V CONFINTEA. Na ocasião do evento internacional foi criada a 'Declaração de Hamburgo' com objetivos e metas para a educação de jovens e adultos, sendo um compromisso assumido por mais de 150 países presentes. A V CONFINTEA se traduziu em oferecer à população em geral oportunidades de educação ao longo de toda a vida. Para que o Brasil cumpra, como signatário da Declaração de Hamburgo, os compromissos firmados na Conferência, é preciso dar passos no sentido de corrigir o caminho percorrido, assumindo a enorme dívida educacional para com a parcela significativa de jovens e adultos, sem ou com baixo índice de escolarização. Para a correção desse percurso, toda a sociedade civil está aclamada a pressionar a União, pela necessidade de reafirmar a EJA como prioridade nas políticas educacionais e sociais (SOARES, 2011).

No Brasil, a EJA foi vista como compensação e não como direito. Essa tradição foi alterada pela legislação, sendo vista, atualmente, como mecanismo de reparação e de equidade. Os princípios que a norteiam apresentados pela atual LDB, são: os diferentes tempos necessários ao processamento da aprendizagem dos jovens e adultos; a adequação e a seqüência no tratamento dos currículos (tempo, abrangência, intensidade e relação entre diferentes componentes); validação apropriada e em períodos adequados.

O educador brasileiro tem um importante papel a desempenhar nesse contexto, pois ele é o articulador, o organizador e o intelectual, que tem presente que a educação de adultos deve ser multicultural. Uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural e que é contrária à exclusão de qualquer cidadão. Trabalhar com a diferença, especialmente quando falamos em educação, lembra diferentes idades, posições sociais e econômicas, lembra pessoas com necessidades especiais, entre outras. É preciso acreditar que todos têm condições de aprender e que o diálogo deve ser o princípio de um processo de construção coletiva, sendo que muito ainda resta a ser feito para que a EJA se efetive como um processo de educação permanente a serviço do cidadão.

### **2.2.1 – O público da EJA**

Conforme Farias (2010), não existe um perfil homogêneo do aluno da EJA da rede pública. São na sua maioria trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, portadores de necessidades especiais, dentre outros. São alunos com diversas diferenças culturais, étnicas, religiosas, e de crenças. Tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção da homogeneidade do ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: no material didático, no planejamento, numa aula, no conteúdo curricular, na atividade para todos em sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola elevando a evasão. O não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem os seus processos de alfabetização. O analfabetismo é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

Araújo (2009) contribui dizendo que o aluno da EJA traz consigo uma bagagem de experiências que envolve conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos, e ainda sua própria leitura de mundo. A atenção dos educadores deve aproveitar esse conhecimento experienciado para valorizar as atividades do cotidiano, estabelecendo relação entre o senso comum e a ciência.

Segundo Nóvoa (1997, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar,

simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Buscando a perspectiva legal do ensino da EJA no Brasil percebemos que este é direito público subjetivo face ao ensino fundamental, de todos os jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, a seu critério. A lei nº 9.394/96, em seu artigo 5º determina o levantamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública (art. 5º, § 1º, II), como responsabilidade dos Estados e Municípios, com a assistência da União. Assim nos pautamos na lei que hoje rege a educação no Brasil, para assegurar ao cidadão que por um motivo ou outro não teve a oportunidade de concretizar seus estudos e a postura do educador frente a esse público é a de prezar pela permanência.

Tomazzi e Costa (2007) enfatizam que a permanência do adulto em sala de aula só se efetiva quando ele percebe que há uma cumplicidade entre ele e o educador. Em geral, ele só vê sentido em continuar na escola quando acha que está aprendendo alguma coisa, ou mesmo quando a sala de aula é um lugar no qual ele sente bem, se sente acolhido. Caso contrário, não há qualquer motivo que o prenda à escola, pois, diferentemente das crianças não há um responsável que o obrigue a frequentar as aulas.

Essa breve reflexão nos mostra que devemos conhecer o sujeito-aluno que compõe a educação de jovens e adultos, uma vez que devemos considerá-lo como centro do processo aprendizagem, buscando descobrir e valorizar a riqueza das experiências que cada aluno traz para a sala de aula e a partir disso iniciar os trabalhos de maneira significativa. Como contribuição, insistimos em discussões que busquem escolas para jovens e adultos que possa se alimentar do antigo legado deixado pela educação popular. Uma escola que pense a realidade da sua comunidade, visando à integração e a valorização da cultura (ARAÚJO, 2009).

### **2.3 – Os saberes docentes**

No campo do ensino, as pesquisas (mais especificamente as que tratam da determinação e da análise de um repertório de conhecimentos) remetem à necessidade formalizar e de nomear os saberes do magistério. Tal formalização passa em primeiro lugar pela identificação das características próprias à atividade do professor em sala de aula; em seguida pela análise e pela comprovação dos saberes por ela mobilizados; e, finalmente, por uma problemática da mediação desses saberes estáveis apropriados a uma situação complexa (GAUTHIER, 1998, p. 288).

O saber docente é algo que está diretamente relacionado com a identidade do professor. Nesse sentido, Tardif (2002) considera que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

De fundamental importância, no campo da EJA, é a construção por parte do professor, de um saber que se afaste de uma de uma visão ingênua da realidade. Conforme Pinto (1985) salienta:

Para a consciência crítica, o saber é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo (sendo este concebido como uma totalidade concreta em processo), imprimindo-se em seu espírito sob a forma de idéias ou pensamentos que se concatenam regularmente (isto é, logicamente) (PINTO, 1985, p. 65).

Faz-se necessário criar as possibilidades para que o professor em formação construa o seu próprio conhecimento. A respeito disso, Freire (1996) refere dizendo que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

O professor possui um “reservatório” de vários saberes os quais, conforme as necessidades utiliza em situações específicas da sala de aula. Gauthier (1998) pondera que:

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GUTHIER, 1998, p. 28).

As relações complexas entre o professor com seus alunos possibilitam o meio pelo qual o educador manifestará os seus saberes. Segundo Tardif (2002):

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Abdalla (2006) salienta que o professor possui uma representação mental da realidade, seja ela parcial ou global, e ela é fruto de uma construção ativa; os professores

assumem diferentes comportamentos, dependendo do contexto em que mobilizam seus pensamentos e ações; a escola e a sala de aula produzem efeitos nos processos cognitivos dos professores, durante as diferentes fases (pré-ativa, interativa, pós-ativa) em que articulam a relação entre o pensamento e a ação; os professores constroem os seus conhecimentos profissionais, de ordem prática, quando buscam conexões entre o pensamento e a ação (ABDALLA, 2006, p. 103).

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

Descrevo a seguir as concepções e tipos de ‘saberes’ docentes apontados por Freire, Gauthier e Tardif; a escolha desses autores se justifica pela proximidade de entendimentos que identifiquei entre eles, bem como pela minha concordância com muitas de suas idéias. Freire, educador brasileiro, sem ter a preocupação em trazer receitas, sempre provocou-me enquanto professor, e seus estudos contribuem até hoje com reflexões essenciais sobre o ato educativo e o compromisso político-pedagógico do educador, que se torna educador, sendo, na relação com o outro e com o mundo. Já, Guathier e Tardif, estudiosos canadenses, vem se dedicando ao estudo dos saberes docentes e sistematizaram isso de forma a contribuir com a compreensão da complexa teia que compõe a docência. No diálogo entre eles, fui aprofundando meus conhecimentos e pude qualificar as análises dos depoimentos de meus interlocutores. As idéias principais dos autores, a seguir apresentadas, não necessariamente foram transcritas de forma literal.

### **2.3.1 – Os saberes docentes por Freire (1996)**

Freire especialmente na obra ‘Pedagogia da Autonomia’ apresenta um conjunto de saberes essenciais à prática educativa e agrupa os saberes em 3 grandes eixos. O primeiro com 9 saberes se refere ao fato que ‘não há docência sem discência’ (saberes 1 a 9); o segundo ainda com 9 saberes se refere ao entendimento de que ‘ensinar não é transmitir conhecimento’ (saberes 10 a 18), e o terceiro eixo também com 9 saberes se refere à compreensão de que ‘ensinar é uma especificidade humana’ (saberes 19 a 27). Apresento-os sinteticamente a seguir:

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

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

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

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

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

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

7) *Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*: é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 17).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

19) *Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade*: a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência

profissional. O professor precisa levar a sério sua formação, estudar para estar à altura de sua tarefa. E não há nada mais que inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte pela falta de generosidade (FREIRE, 1996, p. 36).

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

21) *Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*: intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem o mal aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

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

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

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

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

26) *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*: a segurança do professor se funda na convicção de que ele sabe algo e de que ignora algo. Que é possível juntar a certeza do que

sabe melhor ao que ainda não sabe. Viver a abertura respeitosa aos outros e, às vezes, de acordo com o momento, tomar a própria decisão prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 50).

27) *Ensinar exige querer bem aos educandos*: esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que enquanto professor faz-se necessário querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não deve assustar o educador, que não tenha medo de expressá-la. Significa querer bem a maneira que o educador tem de autenticamente selar o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 52).

### 2.3.2 – Os saberes docentes por Gauthier (1998)

Gauthier (1998), por sua vez, traz um repertório de 6 saberes dos professores, os quais explicito a seguir:

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

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

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

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

5) *Saberes experienciais*: são saberes que se apreendem através da própria experiência. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (GAUTHIER, 1998, p. 32).

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

### 2.3.3 – Os saberes docentes por Tardif (2002)

Para Tardif (2002), os saberes dos professores são plurais e múltiplos e originam-se em várias fontes. São plurais por serem constituídos por vários saberes, e múltiplos por serem adquiridos em vários espaços de aquisição. Destaco a seguir os saberes apresentados pelo autor:

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

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

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

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

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

Não foi pretensão desse estudo forçar uma relação entre os diferentes saberes apresentados pelos autores escolhidos como referencial central, entretanto algumas aproximações foram possíveis. Entre elas destaco o que Freire (1996) apresenta como ‘ensinar exige apreensão da realidade’, Gauthier (1998) apresenta como ‘saber experiencial’, e Tardif (2002) apresenta como ‘saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola’, sendo que os autores fazem referência à importância da experiência profissional do docente em seu fazer pedagógico. Uma outra aproximação possível de se fazer é em relação ao que Freire chama de ‘ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica’, Gauthier chama de ‘saberes disciplinar’, e Tardif chama de ‘saberes provenientes da formação profissionais para o magistério’, sendo que os referidos autores referem-se aos aprendizados do professor em sua formação acadêmica.

Estas concepções, tipos e fontes de ‘saber’ fundamentados em Freire, Gauthier e Tardif foram utilizados na análise dos resultados conforme possibilidades sugeridas pelos depoimentos dos interlocutores.

## CAPÍTULO III – COMPARTILHANDO OS RESULTADOS

Organizar o material empírico coletado exige algumas escolhas. Procurei, a partir de uma leitura intensa das transcrições dos questionários e das entrevistas realizadas, destacar algumas unidades de registro significativas. Podemos utilizar palavras, frases, temas, personagem de narrativa, ou mesmo acontecimento relatado. Essas unidades de registro podem ser combinadas dependendo da natureza do estudo. Conforme Gomes (1994), podemos optar por vários tipos de unidades de registro para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. No caso desse estudo, destaquei frases e passagens essenciais das falas dos interlocutores.

Com base na análise das respostas dos 35 professores que responderam o questionário, no segundo semestre de 2010, foi possível agrupar a recorrência dos discursos em 4 dimensões de análises sendo elas: *objetivos da EJA*, *saberes docentes*, *métodos pedagógicos* e *métodos avaliativos*. Já em relação às 4 horas e 18 minutos de entrevistas, realizadas no primeiro semestre de 2011, num primeiro momento as mesmas foram transcritas. Num outro momento as transcrições foram “quebradas” em unidades de registros (APÊNDICE 5). Estas unidades de registros foram agrupadas em 3 grandes dimensões, sendo elas os ‘*objetivos da EJA*’, os *saberes docentes* e os *procedimentos metodológicos*. Essa última dimensão integrou as dimensões *métodos pedagógicos* e *métodos avaliativos* utilizados por ocasião da análise dos questionários, uma vez que demonstravam proximidade. Com base nas entrevistas me detive em analisar a dimensão ‘saberes docentes’, sendo que a categorizei em 6 tipos de saberes docentes, conforme sugere Gauthier (1998), sendo eles os saberes *experenciais*, os *curriculares*, o *das ciências da educação*, o *da tradição pedagógica*, o *da ação pedagógica* e os *disciplinares*. Para cada categoria foram identificadas as ‘fontes de aquisição’<sup>3</sup> que deram origem ao respectivo saber tendo como base 32 fontes de aquisição, construídas por mim a partir das idéias propostas por Freire (1996) e por Tardif (2002). Verificou-se que dentre os saberes docentes que mais contribuem para as tomadas de decisões do professor em seu fazer pedagógico, destacam-se os saberes *experenciais* e os *curriculares*, respectivamente. De forma geral, as duas principais fontes de aquisição dos referidos saberes foram fundamentalmente os estabelecimentos de formação de professores, os *estágios*, os  *cursos de reciclagem*; assim como a *prática do ofício na escola e na sala de aula*, e a *troca de*

---

<sup>3</sup> Tardif (2002, 68) diz que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

*experiência entre os pares*. A seguir, no quadro 4, apresento a síntese que deu subsídio para a análise dos resultados. As unidades de registros que deram origem ao referido quadro síntese estão disponíveis no apêndice 6.

QUADRO 4 – Síntese das entrevistas

<b>Dimensões [3]</b>	<b>Oc.=%</b>	<b>Categorias [6]</b>	<b>Oc.=%</b>	<b>Fontes de aquisição dos saberes docentes segundo Freire (1996) e Tardif (2002) [32]</b>	<b>Oc.=%</b>
Objetivos da EJA	12=2,5%	Experienciais	218=60%	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002)	66=18,4%
Saberes Docentes (Gauthier, 1998)	<b>363=78%</b>	Curriculares	63=17,3%	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. (Tardif, 2002)	53=14,8%
Procedimentos Metodológicos	88=19%	das Ciências da Educação	36=9,9%	Apreensão da realidade (Freire, 1996)	42=11,8%
Total	463=100%	da Tradição pedagógica	36=9,9%	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. (Tardif, 2002)	39=11%
		da Ação pedagógica	9=2,4%	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. (Tardif, 2002)	17=4,9%
		Disciplinares	1=0,2%	Reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996)	17=4,9%
		Total	<b>363=100%</b>	Respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996)	14=3,8%
				A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. (Tardif, 2002)	14=3,8%
				Criticidade (Freire, 1996)	10=2,7%
				Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996)	10=2,7%
				Respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996)	8=2,2%
				Consciência do inacabamento (Freire, 1996)	8=2,2%
				Bom senso (Freire, 1996)	8=2,2%
				Reconhecimento de ser condicionado (Freire, 1996)	7=1,9%
				Rigorosidade metódica (Freire, 1996)	6=1,6%
				Tomada consciente de decisões (Freire, 1996)	5=1,3%
				Disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996)	5=1,3%
				Alegria e esperança (Freire, 1996)	4=0,8%
				Pesquisa (Freire, 1996)	4=0,8%
				Corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire,	4=0,8%

			1996)	
			Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996)	4=0,8%
			Reconhecer que a educação é ideológica (Freire, 1996)	4=0,8%
			Querer bem aos educandos (Freire, 1996)	4=0,8%
			Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (Freire, 1996)	2=0,5%
			Convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996)	2=0,5%
			Liberdade e autoridade (Freire, 1996)	2=0,5%
			Saber escutar (Freire, 1996)	2=0,5%
			Segurança, competência profissional e generosidade (Freire, 1996)	1=0,2%
			Comprometimento (Freire, 1996)	1=0,2%
			Estética e ética (Freire, 1996)	0=0%
			Reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1996)	0=0%
			Curiosidade (Freire, 1996)	0=0%
			<b>Total</b>	<b>363=100%</b>

Oc.: Ocorrências

#: Percentual sobre o respectivo total analisado

Com base no quadro 4 pode-se apreender pela fala dos professores respondentes das entrevistas que 78% do teor de seus relatos foram voltados para a dimensão ‘saberes docentes’, seguido de 19% voltados para a dimensão ‘procedimentos metodológicos’ de sala de aula, finalizando com aproximadamente 3% voltados para a dimensão ‘objetivos da EJA’. Logo percebe-se que dentre as categorias mais salientadas destacam-se com 60% as ‘experienciais’, 17,3% as ‘curriculares’, 9,9% a ‘das ciências da educação’ empatada com a ‘da tradição pedagógica’, 2,4% a ‘da ação pedagógica’, e por fim 0,2% as ‘disciplinares’.

A partir da análise elencada no quadro anterior foi possível estabelecer quais foram as fontes de aquisição dos saberes docentes mais relevantes para cada uma das categorias, conforme apresentado no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 – Fontes de aquisição dos saberes docentes

<b>Categorias [6]</b>	<b>Fontes de aquisição dos saberes segundo Freire (1996) e Tardif (2002)</b>	<b>Oc.=%</b>
Experienciais	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. (Tardif, 2002)	49=22,4%
	Apreensão da realidade (Freire, 1996)	40=18,3%
	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002)	32=14,6%
	Reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996)	16=7,3%
	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. (Tardif, 2002)	10=4,5%
	Respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996)	10=4,5%
	Respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996)	7=3,2%
	Criticidade (Freire, 1996)	6=2,7%
	Reconhecimento de ser condicionado (Freire, 1996)	5=2,2%
	Disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996)	5=2,2%
	Consciência do inacabamento (Freire, 1996)	4=1,8%
	Alegria e esperança (Freire, 1996)	4=1,8%
	Rigorosidade metódica (Freire, 1996)	3=1,3%
	Bom senso (Freire, 1996)	3=1,3%
	Tomada consciente de decisões (Freire, 1996)	3=1,3%
	Reconhecer que a educação é ideológica (Freire, 1996)	3=1,3%
	Querer bem aos educandos (Freire, 1996)	3=1,3%
	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996)	3=1,3%
	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. (Tardif, 2002)	3=1,3%
	Convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996)	2=0,9%
	Liberdade e autoridade (Freire, 1996)	2=0,9%
	Saber escutar (Freire, 1996)	2=0,9%
	Comprometimento (Freire, 1996)	1=0,4%
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996)	1=0,4%
	Pesquisa (Freire, 1996)	1=0,4%
	Total:	218=100%

Curriculares	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. (Tardif, 2002)	28=44,4%
	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002)	10=15,8%
	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996)	6=9,5%
	Respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996)	4=6,3%
	Bom senso (Freire, 1996)	4=6,3%
	Corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1996)	3=4,7%
	Criticidade (Freire, 1996)	3=4,7%
	Tomada consciente de decisões (Freire, 1996)	2=3,1%
	Rigorosidade metódica (Freire, 1996)	1=1,5%
	Respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996)	1=1,5%
	Apreensão da realidade (Freire, 1996)	1=1,5%
	Total	63=100%
das Ciências da Educação	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002)	23=63,8%
	Reconhecimento de ser condicionado (Freire, 1996)	2=5,5%
	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (Freire, 1996)	2=5,5%
	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. (Tardif, 2002)	2=5,5%
	Pesquisa (Freire, 1996)	1=2,7%
	Criticidade (Freire, 1996)	1=2,7%
	Rigorosidade metódica (Freire, 1996)	1=2,7%
	Consciência do inacabamento (Freire, 1996)	1=2,7%
	Bom senso (Freire, 1996)	1=2,7%
	Convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996)	1=2,7%
	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. (Tardif, 2002)	1=2,7%
	Total	36=100%

Da Tradição pedagógica	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. (Tardif, 2002)	15=41,6%
	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. (Tardif, 2002)	13=36,1%
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996)	2=5,5%
	Reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996)	2=5,5%
	Consciência do inacabamento (Freire, 1996)	2=5,5%
	Apreensão da realidade (Freire, 1996)	2=5,5%
	Total	36=100%
Da Ação pedagógica	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. (Tardif, 2002)	5=55,5%
	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002)	2=22,2%
	Rigorosidade metódica (Freire, 1996)	1=11,1%
	Pesquisa (Freire, 1996)	1=11,1%
	Total	9=100%
Disciplinares	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. (Tardif, 2002)	1=100%
	Total	1=100%

Oc.: Ocorrências

%; Percentual sobre o respectivo total analisado.

Em relação ao quadro 5, pode-se perceber que na categoria saberes ‘experenciais’ as duas fontes de aquisição deste saber que mais se destacaram foi ‘a prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como a experiência dos pares’, assim como ‘os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, bem como os cursos de reciclagem’; na categoria saberes ‘curriculares’ as duas fontes de aquisição que mais se salientaram foi ‘a utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, bem como os cadernos de exercícios’, e ‘os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, e os cursos de reciclagem’; já em relação aos saberes advindos ‘das ciências da educação’ as fontes de aquisição que mais se sobressaíram foram ‘os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, e os cursos de reciclagem’, assim como o ‘reconhecimento de ser condicionado’; em se tratando dos saberes advindos ‘da tradição pedagógica’ as fontes de aquisição deste saber que merecem destaque são ‘a escola primária e secundária, e os estudos pós-secundários não especializados’ bem como ‘a família, o ambiente de vida, e a educação no sentido lato’; em relação ao saber ‘da ação pedagógica’ as fontes de aquisição deste saber que merecem destaque são ‘a prática do ofício na escola na sala de aula, e a experiência dos pares’; e por fim em se tratando dos saberes ‘disciplinares’ a única fonte de aquisição citada foi ‘a prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como a experiência dos pares’.

### **3.1 - Interpretação dos resultados**

Tendo como base a recorrência dos discursos elencados nas dimensões de análise e vinculando-os aos objetivos desta pesquisa, foi possível estabelecer algumas interpretações, não necessariamente conclusivas. Os professores respondentes dos questionários e entrevistados foram identificados por nomes de países da América do Sul.

Elegi para a interpretação analítica dos dados o enfoque hermenêutico-dialético, proposto por Gomes (1994, p. 77):

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

Analisando os resultados, estabeleci aproximação dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas os tratei integralmente. Dei ênfase ao ‘saberes docentes’ por ser esta dimensão o foco central deste estudo, sem desconsiderar as demais dimensões.

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

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

### **3.1.1 - Objetivos da EJA**

Os discursos mais expressivos dos professores dizem que a EJA tem como objetivos: formar um cidadão crítico; incentivar o aluno para a continuidade dos estudos posteriores; e preparar o aluno para o “mercado” de trabalho.

Embora possam expressar diferentes posições ideológicas, de fato cabe ao docente de qualquer campo do conhecimento, e da EJA especialmente, postar-se criticamente e estimulando a criticidade de seus alunos como sujeitos que constroem sua própria história. Pelo perfil do aluno que frequenta a EJA, a preocupação em inseri-lo no mundo do trabalho e/ou incentivá-lo para a continuidade dos estudos, não é somente um preceito legal<sup>4</sup>, mas uma necessidade sentida pelos docentes que junto a eles atuam. Freire (1996) nos alerta que quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar e comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

A fala do professor Peru retrata os objetivos da EJA:

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

A fala do professor Equador retrata algumas das idéias anteriormente postas e as amplia:

Primeiro lugar, conhecer, fazer uma sondagem com os alunos, do histórico de cada um, do histórico da escola, acredito que o professor que vai para EJA, ele buscará uma história, ele buscará o espaço no qual está. Porque muitas vezes, pelo espaço, tu

---

<sup>4</sup> Ver Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos; Parecer CEB nº 11/2000: Faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

tens uma noção, mas tu não tens a realidade daquele teu aluno, então tu tens que buscar, sondar, pesquisar, perguntar bastante e saber. Pedir trabalhos que os envolvam, porque muitas vezes só o perguntar não é o suficiente, tu tens que pedir trabalhos para conhecer os alunos daquele lugar, saber a realidade deles, saber a situação sócio-econômica, saber de que modo eles estão inseridos aí, como foram parar aí, porque aqui, em Sapucaia, é uma cidade que recebeu pessoas vindas de muitos lugares em outros tempos [...]. O que acontece, agora, é que muitos saem daqui para ir para outros lugares em busca de trabalho ou de outros lugares para morar melhor. Então tu tens que conhecer aquele aluno, tu tens que saber porque ele está aí, o que ele quer, o que ele espera, então tu tens que buscar o conhecimento. A partir disso, tu os conhecendo, conseguirá trabalhar melhor com eles. Senão tu acabas ficando em um “toma lá, dá cá”, né; tu entregas o conteúdo mínimo e não vai sair daquilo ali.

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

A educação de jovens e adultos é mais que um direito: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997).

### **3.1.2 - Saberes docentes**

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

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

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

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

Os saberes estudados hoje nos permitem conceber o ensino como uma atividade de nível complexo, desde que seja identificado que saberes são estes e qual sua importância. Como diz Gauthier (1998, p. 78) “o que falta para o professor ser concebido como um profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino”. O fato de dispor de um reservatório de saberes relativamente confiáveis pode constituir o profissionalismo. É difícil perceber como grupo que aspira o *status* de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação.

Referente aos seis saberes docentes identificados por Gauthier (1998) tento aproximar, a seguir e sem obrigatoriedade, as falas dos professores aos mesmos. Os saberes estão classificados por ordem de maior à menor recorrência com base na aplicação dos questionários e das entrevistas.

#### **a) Saberes experienciais:**

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

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

Primeiro conhecer o nosso alunado, seus objetivos e expectativas, para depois traçar metodologias que venham ao encontro disso. Com esses poucos anos de experiência com a EJA acredito que muita coisa tem que ser mudada ao que se refere ao corpo

docente como formação específica para podermos atingir um público tão diversificado como a EJA. Trabalhar com projetos interdisciplinares.

A partir das entrevistas, foi possível observar que em relação à categoria de análise saberes docentes ‘experenciais’ uma das fontes de aquisição deste saber que mais se destaca no fazer pedagógico do professor é a ‘apreensão da realidade’. A fala do professor Guiana retrata esta reflexão.

A maior parte desses conteúdos e desses conhecimentos que eu trago já, é uma carga de muito tempo já trabalhando com o EJA. Porque eu trabalhei em Uruguiana durante sete anos e depois vim para Gravataí e trabalhei mais dois anos, mais ou menos, depois eu vim para cá. E mais é em relação ao mercado de trabalho, nós mais preparamos para largá-los no mercado de trabalho. E eu tenho bastante conhecimento nesse sentido [...]. Muitas vezes procurei trabalho que exigia certos conhecimentos que eu não tinha, porque eu nem sempre trabalhei como professor também. Então eu juntei tudo isso, mais os conteúdos que tínhamos que trabalhar e também muito conhecimento dos alunos, muita coisa que eles trazem para nós. Que é novo, nós aprendemos todos os dias, né. E nós vamos acumulando isso aí, com o tempo e trabalhando com eles.

Neste saber a experiência e o hábito estão relacionados. Esta experiência, de um modo geral, torna-se a regra, é pessoal e privada e está confinada aos segredos da sala de aula. O professor elabora jurisprudência, truques e estratégias, que utiliza sempre que necessário. Seus julgamentos e as razões que justificam suas escolhas são pouco ou nunca testados publicamente. Diferentemente do que diz o professor antes referido, Gauthier (1998) nos mostra que os saberes da experiência não são só acúmulo de tempo de serviço, muito menos o tempo de sala de aula, são saberes práticos, ligados à ação que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixam de ser saberes legítimos. Nessa direção, fica claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio. Segundo Gauthier (1998) faz-se necessário publicizar esses saberes aí produzidos, para que sejam colocados em questão e ressignificados.

#### **b) Saberes curriculares:**

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

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

Por exemplo, na etapa quatro, que corresponde à quinta série, os alunos, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, precisam ter conhecimento básico de gramática, por exemplo, da troca de palavras, da formação de palavras, da estrutura fonética da língua portuguesa, até um determinado nível de classes, que depois se subdividem e existe uma continuação na etapa cinco, sexta série, até que, no final da sexta série, pode-se entrar em análise sintática, e então isso se dá uma sequência maior de aprofundamento na sétima série, ou etapa seis. E, por conclusão, se trabalham os conceitos mais complexos de regência, de concordância, de crase, e mesmo de coordenação e subordinação na oitava série. Então existe uma certa sequência lógica, conforme níveis de complexidade.

Esta visão apresentada pelo professor Surinami é uma das várias possíveis de se verificar entre os docentes da EJA.

Ainda em relação aos saberes ‘curriculares’, com base na entrevista, as duas fontes de aquisição que prevaleceram foi a utilização de ferramentas dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas; bem como os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem. As palavras do professor Chile representam essa ideia.

Esses conteúdos eu seleciono. Primeiro quando eu comecei a trabalhar aqui já me foi dada uma lista de conteúdos que eu deveria trabalhar, mas, mesmo assim, eu faço algumas adaptações do que eu acho, por exemplo, regra de três, porcentagem, que são conteúdos que eu considero de mais importância prática. Então o tempo que eu dou para esses conteúdos e até as atividades feitas e de material que eu costumo trazer são um pouco maiores. Então eu trabalho com os conteúdos que são definidos pela escola, mas a quantidade deles e suas aplicações dependem bastante do que eu considero importante.

Em relação a este saber, enfatizo que a disciplina ministrada pelos professores, sofre transformações para se tornar programa de estudo (currículo), pois, muitas vezes, esse não é produzido pelos próprios docentes. O professor precisa conhecer este programa de estudo para avaliar e planejar. Tal encaminhamento pedagógico considera o saber prévio do aluno, ou a sua cultura, mesmo que tácita ou de senso comum, na organização do conteúdo. Logo, a escolarização não se daria com uma seleção aleatória de conteúdos e, por isso, não implicaria em relegá-la a uma ordem de segunda classe. É promovendo a seleção dos conteúdos tomando como ponto de partida a cultura do educando, que se pode vislumbrar a diminuição do tempo escolar para esses sujeitos e a sua melhor qualificação.

### c) Saberes das ciências da educação:

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

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

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

Como se pode observar o professor Peru refere alguns saberes atitudinais, de sensibilidade com o outro e com a sua realidade, adquiridos na própria prática docente e nos cursos e estágios freqüentados, fontes principais, destacadas pelos entrevistados.

Em se tratando do saber ‘das ciências da educação’ as fontes de aquisição deste saber que mereceram destaque foi, em primeiro lugar, os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem; e em segundo lugar destacaram-se:

- \* o reconhecimento de ser condicionado;
- \* a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos;
- \* o ambiente de vida e a educação no sentido lato.

O depoimento do professor Bolívia, a partir da entrevista, retrata a sua vivência com questões ambientais e a importância dos estudos e discussões realizados e/ou suscitados por sua formação acadêmica.

Eu sempre gostei dessas coisas de meio ambiente, desde a minha infância. Meu pai sempre nos puxava para esse lado, sempre gostamos muito de estar em contato com a natureza, nunca fazer mal para animal algum e, se alguém o estivesse fazendo, tomar uma atitude. Depois aprendi muita coisa com o meu pai no dia a dia, então por ele gostar disso [...]. Mas, assim, sempre quis proteger o meio ambiente, os animais, tudo. E então quando fiz a faculdade, aprendi bastante também, dentro e fora de sala de aula. Porque discutimos muitas questões. E depois, nos ambientes de trabalho, no convívio com os colegas. São oportunidades que temos para fazer e aprender algo diferente. Tentar prestar mais atenção nas coisas do dia a dia, no que os alunos falam também e trazer, assim, mais relacionado à vivência deles e ao ambiente deles. Tentar trabalhar minimamente isso.

Destaco que neste saber prevalecem os conhecimentos profissionais que informam o docente a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga-horária, sindicato, noções

de desenvolvimento da criança). As ciências da educação contribuem para a formação humana do professor nos diferentes níveis de atuação, visando uma ação ética e responsável. As ciências da educação aparecem, portanto, como um conjunto de abordagens científicas de um real pedagógico.

#### **d) Saberes da tradição pedagógica:**

Para Gauthier (1998), a forma como o professor trabalha, ou deixa de trabalhar, em suas aulas recebe influência das suas experiências antes mesmo de se tornar docente.

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

Na fala do professor Argentina pode ser interpretada a idéia de saber da tradição pedagógica:

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

O saber ‘da tradição pedagógica’ tem como fontes de aquisição a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados; bem como a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato. Esta concepção é evidenciada na entrevista realizada com o professor Venezuela.

Eu, com quinze anos, estava no primeiro ano, me formando com quatorze anos e entrando para o primeiro ano. Era tudo mais tranquilo em sala de aula, o professor chegava e todos quietinhos. Havia até um professor de química e não tinha entrar ou sair; ele fechava a porta e quem entrou, entrou; quem não entrou, não entrou. Havia uma outra postura [...].

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

**e) Saberes da ação pedagógica:**

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

A partir da idéia de que os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais com o diferencial de terem sido investigados pela ciência e publicizados através de pesquisas fica implícito na fala do professor Chile, único que tangenciou este saber, a necessidade de se adquirir conhecimento sobre os saberes experienciais de outros docentes para a atuação na EJA. Fica subentendida, então, a necessidade de haver pesquisas e publicações que façam referências ao saber experiencial, que uma vez pesquisado e publicizado, passa a se chamar, na visão de Gauthier (1998), saberes da ação pedagógica. Retomando parte da fala do professor Chile:

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

Em relação ao saber ‘da ação pedagógica’, as fontes de aquisição deste saber, pelos entrevistados, são a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares; e também os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem. O relato do professor Surinami, a partir da entrevista, apresenta essa idéia.

E acredito que, com certeza, um curso, uma formação que permitisse a esses profissionais que já trabalham em EJA e a outros que têm interesse em trabalhar em EJA, pudessem desenvolver suas habilidades junto com esses profissionais, fazendo-os amadurecer para essa realidade, permitir que eles – que eles ou que nós, no caso – entendamos que são contextos diferentes, que são necessidades distintas, que são maneiras de ver o mundo distintas, acho que isso fortaleceria, sim, muito a formação do profissional em EJA. Acho que não é obrigatório, mas seria de suma importância como complementação dos profissionais, porque muitas vezes os profissionais também se vêem perdidos. Eles entram para a educação de jovens e adultos com uma base, muitas vezes não tendo propriamente o perfil, mas também não tendo um norte, não tendo alguém que oriente como é esse perfil e como se adequar a essa realidade de jovens e adultos. E acho que se houvesse um trabalho até mesmo acadêmico mais focado, isso seria bastante importante.

A jurisprudência particular que todo professor desenvolve sobre sua prática pedagógica dificilmente é testada ou compartilhada e isso não favorece seu reconhecimento

profissional. Por isto ratifico a importância de o professor trocar as experiências pedagógicas desenvolvidas com seus pares, testando-as, colocando-as em questão, criando argumentos cada vez mais consistentes para sustentá-las ou refutá-las.

#### **f) Saberes disciplinares:**

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

Apenas uma única fonte de aquisição foi identificada para este saber, que é a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares. As palavras do professor Colômbia expressam essa concepção.

O livro que veio ninguém gostou. Então eu acredito que está sendo pouco usado [...]. É, acho que não se adaptou. É muito complexo, não achei adequado para trabalhar com eles [alunos]. Algum texto ou outro interessante, sim, até aproveitamos, lemos e conversamos com eles, mas todas as atividades que estão aí, não. Nem tudo.

### **3.1.3 - Métodos pedagógicos**

Para esta dimensão de análise, os professores elencaram algumas metodologias utilizadas em sala de aula que, segundo eles, são fundamentais para atender as necessidades dos alunos da EJA, tais como: a leitura e a pesquisa em jornais, bem como em outros meios impressos; atividades práticas com materiais concretos; leitura de diversos tipos de textos; filmes, documentários e outras tecnologias.

O discurso do professor Bolívia representa o pensamento dos professores entrevistados em relação às suas práticas em suas aulas na EJA:

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

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

O relato do professor Uruguai traz à luz um pouco desta concepção:

[...] tem que ver de uma forma diferente as pessoas, assim. Não que tenhamos que facilitar tudo, mas eu vejo que há pessoas que possuem saberes diferentes. Por exemplo, há pessoas que possuem dificuldades de escrever, mas, por exemplo, sabe se expressar por meio de desenhos. Eu tive um aluno que tinha um problema: se entregasse uma prova para ele escrever, ele não sabia, mas se pedisse para ele mostrar em desenho, ele sabia. Então o que eu queria passar, ele havia entendido. O problema dele era com a escrita. Ainda, existem pessoas que são melhores na parte oral, falam, e tem os que não falam, só escrevem. Então tem isso que é bem diferente [...]. Tentar conhecer as diferentes histórias de vida que cada um tem. Eu já vi pessoas que não podiam vir à aula porque tinham filhos, então traziam o filho junto para poder estudar. Haviam os que não se importavam com isso e os que já achavam um problema trazer filhos para a sala de aula. Temos que entender os problemas. Assim como nós temos nossos problemas, eles também tem os deles. Então acho importante procurar entender que podemos fazer algo bem legal aí. Tirar bastante coisa boa.

Com estes depoimentos, pode-se dizer que é possível entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade e as práticas dos professores contribuem muito para isso. Acredito na educação como um componente na busca por uma sociedade mais justa, onde o professor precisa ter o compromisso de reconhecer-se como profissional, identificando que saberes são usados em sua prática, quais não são mobilizados e que poderiam ser. A educação de jovens e adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho social mais justo e o desenvolvimento de pessoas (de diversas idades e necessidades), que não puderam estudar em outros momentos. Planejar esse processo é uma grande responsabilidade social e educacional, cabendo ao professor o papel de mediar o conhecimento, ter uma base sólida de formação.

### **3.1.4 - Métodos avaliativos**

Em relação a esta dimensão de análise, os professores expressaram que avaliam seus alunos das mais diversas formas tais como: aplicando testes e provas, com e sem consulta; observando a participação do aluno em aula; percebendo o aluno em seu contexto; promovendo atividades nos diversos ambientes da escola; realizando tarefas individuais e coletivas; solicitando atividades formais com pesquisa e produção escrita; valorizando o

empenho do aluno na realização das tarefas, dentre outros diversos métodos avaliativos adaptados ao público da EJA.

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

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Considero ter atingido o meu objetivo geral, que foi ‘problematizar quais saberes os docentes da EJA, que atuam na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), se utilizam em suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, da educação básica’. Observou-se que, embora todos os saberes propostos por Freire (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2002) sejam importantes nas tomadas de decisões dos docentes em seu fazer pedagógico, os dois saberes mais relevantes foram os saberes *experenciais* e os *curriculares*, respectivamente. De forma geral, as duas principais fontes de aquisição dos referidos saberes foram fundamentalmente os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem; assim como a prática do ofício na escola e na sala de aula, e a troca de experiência entre os pares.

Embora ainda existam muitos detalhes a serem explorados nas falas dos professores respondentes dos questionários e entrevistas, acredito ter atingido, não plenamente, os meus objetivos específicos retomados a seguir:

a) Identificar junto ao professor, que objetivos a EJA necessita alcançar nas séries finais do ensino fundamental: observou-se que essencialmente os professores salientaram formar um cidadão crítico; incentivar o aluno para a continuidade dos estudos posteriores; e preparar o aluno para o *mercado*<sup>5</sup> de trabalho.

b) Verificar que saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes) são necessários para atingir esses objetivos: percebeu-se que foi conhecer a realidade do aluno; adaptar os conteúdos à realidade do aluno; relacionar a teoria à prática; ter formação específica na área de atuação; utilizar metodologias adequadas favorecendo a aprendizagem, dentre outros saberes.

c) Conhecer como o professor desenvolve sua disciplina para atingir tais objetivos: constatou-se que foi adaptando os conteúdos à realidade do aluno; estimulando a leitura e a

---

<sup>5</sup> No sentido de *mundo do trabalho*.

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

d) Identificar como o professor avalia seus alunos, na sua disciplina, para atingir esses objetivos: concluiu-se que foi aplicando testes e provas, com e sem consulta; observando a participação do aluno em aula; percebendo o aluno em seu contexto; promovendo atividades nos diversos ambientes da escola; realizando tarefas individuais e coletivas; solicitando atividades formais com pesquisa e produção escrita; valorizando o empenho do aluno na realização das tarefas, dentre outros diversos métodos avaliativos adaptados ao público da EJA.

Em relação à inicial hipótese de trabalho na qual afirmo que ‘o saber da ação pedagógica é o mais necessário à profissionalização do ensino, contudo o menos desenvolvido e explicitado no repertório de saberes dos professores’, concluo que tal afirmação não pode ser consolidada neste estudo por falta de dados, pois talvez fosse necessária a utilização de outras ferramentas de pesquisa para se chegar a esta conclusão. Contudo, ficou evidenciado nas análises que os professores da EJA da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS) não fizeram referência a já terem lido publicações que abordassem o fazer pedagógico de outros professores da EJA.

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

Faz-se necessário pensar como se dará a formação inicial ou continuada dos docentes que atuam ou pretendem atuar na educação de jovens e adultos: primeiro, através da identificação de quais saberes os docentes trazem de suas trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional; segundo, através da investigação de como estes saberes são utilizados nas metodologias pedagógicas de sala de aula.

A ausência do saber ‘da ação pedagógica’ faz com que o professor use o bom senso, a tradição e a experiência, que possui limitações e não se distinguem das tomadas de decisões do cidadão comum, embora muitas vezes legitimam sua ação. Esta pesquisa não está esgotada, sendo que muito se tem a aprender sobre os saberes profissionais dos docentes, em especial da educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AKKARI, A. J. *Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- ALMEIDA, Maria Doninha de. *Educação e Gestão Descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico*. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 36-46, fev./jun. 2000.
- ANPED, 23ª Reunião anual da. **Educação não é privilégio** (centenário de Anísio Teixeira). Caxambu/MG, 2000.
- ARAÚJO, M. V.; BRANDÃO, D. M. L. **Algumas considerações sobre o aluno da EJA**. Publicado em novembro de 2009. Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=116>. Acessado em 10/03/2012.
- BAQUERO, Rute V. A., *Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a constituição de uma sociedade democrática*. In: SELAU, B.; HAMMES, L. J. (org.). **Educação Inclusiva e educação para a paz: relações possíveis**. São Luiz: EDUFMA, 2009.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; HAMMES, Lúcio Jorge. *Educação de jovens e construção de capital social: que saberes são necessários?* In BAQUERO, M. e CREMONESE, Djalma (orgs.). **Capital Social: teoria e prática**. Editora Unijuí, 2005 p. 227-250
- BORGES, Cecília. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação profissional e tecnológica (SETEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – Documento Base**. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio de 2000.
- \_\_\_\_\_. **Elementos para uma Avaliação Diagnóstica de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto**: contribuição para a ação pedagógica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.
- CONNELL, R. W. *Pobresa e Educação*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996. 2ª. edição.
- CONTE, Maria Helena Antonello. **A leitura como meio de interlocução de saberes: um estudo sobre a formação continuada na educação de jovens e adultos**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008. (Dissertação de Mestrado)
- DRESCH, Nilton Luis. **A formação contínua de professores para o ensino fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola: ações, tensões e contradições de uma política municipal**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (Dissertação de Mestrado)
- FARIAS, M. J. **O Perfil do Aluno da EJA**. Publicado em março de 2010. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-perfil-do-aluno-da-educacao-de-jovens-e-adultos/34725/>. Acessado em: 10/03/2012.

- FERNANDES, Sonia Regina de Souza. **A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora.** São Leopoldo, Unisinos: 2001. (Dissertação de Mestrado)
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?* In: **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez e Moraes, volume 1, número 1, setembro de 1978, p. 64-70.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- GAZZINELLI, Andréa; GAZZINELLI, Maria Flávia; LOPES, Andréia; PEREIRA, Wesley. *Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Mídia, imaginário de consumo e educação.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. **Gêneros discursivos na EJA: pelos caminhos da argumentação.** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. (Dissertação de Mestrado)
- LELLIS, Isabel Alice. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- LOIOLA, Francisco; THERRIEN, Jacques. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- LONDERO, Magma Cibele Medeiros da Costa. **As histórias infantis como contexto de estudo da exclusão/inclusão com crianças.** São Leopoldo, Unisinos: 2008. (Dissertação de Mestrado)
- LÚCIO, Vera Regina. **Formação docente na educação de pessoas jovens e adultas.** Universidade do Vale do Itajaí, 2006. (Dissertação de Mestrado)
- LÜCK, Heloísa. *Gestão escolar e formação de gestores.* In: **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000 (a).
- LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.* In: **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000 (b).
- LUDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa.* In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- MACHADO, Lourdes Marcelino. **Ensaio para a construção de uma terminologia em administração da educação no Brasil: fazendo conversar os conceitos.** Revista Brasileira de Educação (Anped), GT 05, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3434--Int.pdf>. Acessado em: 22/07/2011.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.* In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.
- MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares.* In: **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 4ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MEDEIROS, Régis. **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”. Ano 01 – Nº 01 – Julho 2005. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>. Acessado em: 16/07/2011.
- MESSER, Sylvia. **A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo - rupturas e inovações**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994, 17ª. edição.
- MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo na formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido**. Universidade de Brasília, 2008. (Dissertação de Mestrado)
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. (Tese de Doutorado)
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=3731>. Acessado em 05/11/2009.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando – um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na Uniplac**. São Leopoldo, Unisinos: 2009. (Tese de Doutorado)
- PERES, Lucia Maria; PINTO, Maria das Graças; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. *Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação*. In: **Educação Unisinos**. nº 3, Setembro/Dezembro 2008 – Volume 12, p. 205-214.
- PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo. Loyola. 1994.
- PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985. 3ª. edição.
- PROEJA. In: ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (orgs.). **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.
- QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. *Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física*. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. In: **Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro/99, p. 184-201.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. *Cristóvam, Milene e minhas meias furadas... ou De como uma aprendiz de professora ensina Política cultural, sem saber, a uma graduanda das artes... ou*

- ainda... Docência: A barca de Caronte. In: **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Educação e Sociedade, vol 22, no. 74., Campinas: abril, 2001.
- SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da educação de jovens e adultos**: investigando sua cultura profissional. Universidade Estadual do Ceará, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores**: concepções, políticas e propostas curriculares. Universidade Federal Fluminense, 2008. (Tese de Doutorado)
- SANTOS, Esmeralda Maria dos. **Os saberes dos docentes do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- SANTOS, Simone Valdete. *Sete lições sobre o PROEJA*. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCHNEIDER, Sonia Maria. **A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos**. Universidade Federal Fluminense, 2005. (Dissertação de Mestrado)
- SILVA, Marcelo Silva da. **Alice vai à universidade: docentes e docência universitária – trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade**. São Leopoldo, Unisinos: 2009. (Tese de Doutorado)
- SOARES, Leôncio José Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.
- SPENGER, Miriam Raquel Nilson Backes. **A constituição da identidade profissional docente**: formação e saberes. São Leopoldo, Unisinos: 2010. (Dissertação de Mestrado)
- STOER, Stephen R., et al. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.
- TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Fundamentos Metodológicos em EJA II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. **Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**: ouvindo professoras das 4as. Séries. São Leopoldo, Unisinos: 2010. (Dissertação de Mestrado)
- TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a EJA**, 1997. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf). Acessado em 26/07/2011.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - Roteiro de perguntas do questionário

### Dados de identificação

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

### Formação docente

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

### Saberes docente

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

---

### Autorização

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

---

Assinatura

## APÊNDICE 2 – Perfil dos professores respondentes dos questionários

Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
01	33	F	PPT	Geografia	História do Brasil				1 ano e 5 meses	1 ano e 4 meses	Geografia	
02	32	F	Auxiliar de contabilidade – 1995	Teatro – 2006				Técnico em Secretariado – 2000	2 anos	1 ano e meio	Artes	
03		F		Ciências Biológicas - 1992						7 anos	Ciências	
04	32	F	Científico – 1996	Letras – 2004				Capacitação em LIBRAS		1 ano	Português	
05	43	F	Magistério – 1985	Biologia – cursando					22 anos	1 ano	Ciências	
06	28	F	Técnico em Plásticos – 2000	Matemática - 2005	Novas Tecnologias e Metodologias para o Ensino das Ciências da Natureza - 2007	Ensino de Ciências e Matemática – cursando			9 anos	5 anos	Matemática	
07	27	F	Magistério – 2000	Letras – 2005	Redação – 2007	Linguística Aplicada – 2009			10 anos	3 anos	Língua Inglesa	
08	30	F	Magistério – 1996	Letras – 2008	Literatura Brasileira – 2009				10 anos	18 meses	Laboratório de Informática	
09	28	F	PPT – 2001	Letras – Português – 2005							Língua Portuguesa	
10	32	F	Magistério – 1998	Letras – Português/Inglês – 2007					12 anos	4 anos	Português/Inglês	
11	65	F	Magistério	História –					39 anos	12 anos	História	

Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
12	38	M	Técnico em Agricultura – 1989	Geografia – 2006	Educação Ambiental – cursando				5 anos	3 anos	Geografia	
13	28	M	PPT - 1998	Geografia – 2005	Ensino de Geografia e História - 2010				5 anos	1 ano	História	
14	34	M	PPT – 1994	Matemática – 2004	Matemática – Mídias Digitais e Didática – 2010				5 anos	2 anos	Matemática	
15	50	F	Contabilidade – 1979	Ciências/Matemática – 1980					19 anos	3 anos	Ciências	
16	36	M	Técnico em Contabilidade – 1993	Ciências Biológicas - 2002	Gestão Pública – cursando			Seminarista Católico – 1990/1993	10 anos	2 anos	Ciências/Ensino Religioso	
17	43	F	Magistério – 1990	Matemática – 1997	Geometria Analítica e Espacial – cursando				12 anos	4 anos	Matemática	
18	51	F	Técnico em Contabilidade – 1976	Estudos Sociais – 1982	Plena em Geografia – 1996			Pós-graduação incompleta	9 anos	4 anos	História/Educação Artística	
19	37	F	Auxiliar de Contabilidade – 1990	Letras – Português/Inglês – 2000	Educação Ambiental – 2008				8 anos	4 anos	Português	
20	56	F	Colegial	Letras –				Comunicação	29 anos	1 ano	Artes	

Respondentes	Idade	Sexo	Ensino médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outras formações	Tempo total de docência	Tempo de docência em EJA	Disciplina (s) que trabalha	Obs.
			- 1974	Português – 1996				ão Social – Jornalismo – 1984				
21	46	F	1984	Letras – 1997	Literatura – 2002				12 anos	2 anos	Língua Portuguesa	
22	50	F	Técnico em Contabilidade – 1977	Estudos Sociais – 1988	Educação Ambiental - 2004			História/Geografia	15 anos + 10 anos com supletivo	15 anos	História/Geografia	
23		F	1983	1990	2008				20 anos	7 anos		
24	48	F		História – 1995								
25	40	F	Técnico em Química – 1990	Química – 2005				Magistério – 1998	12 anos	1 ano	Ciências	
26	34	M	Ensino de 2º Grau – 1993	História – 1997		Filosofia – 2001			5 anos	1 ano e meio	História/Ensino Religioso	
27	42	F	Secretariado - 1988	Letras – Português/Inglês – 1995	Literatura e Produção Textual – 2003				14 anos	3 anos	Português/Inglês	
28	29	F	Normal - 1998	Geografia – 2002		Geomática – 2006			4 anos	1 ano	Geografia	
29	59	F		Matemática – Ciências					14 anos	14 anos	Matemática	
30	30	F	Científico – 1997	Biologia – 2005	Ensino de Ciências - 2007				4 anos	4 anos	Ciências	
31	28	M	Científico – 1999	Letras – 2004	Linguística Aplicada – 2008				5 anos	2 anos e meio	Língua Portuguesa	
32	31	F	Magistério – 1997	Pedagogia/Suporte – 2005					11 anos	5 meses	Informática	
33	33	M	Científico	História -	ProEJA - 2010				5 anos e	4 anos	História	

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

### APÊNDICE 3 - Roteiro de perguntas para as entrevistas

- 1) Qual a disciplina que você trabalha na EJA?
  - 1.1) Quais os conceitos, conteúdos que trabalha com seus alunos?
  - 1.2) Como seleciona esses conteúdos?
  - 1.3) Onde adquiriu(adquire) esses conhecimentos?
- 2) Existe um programa de sua disciplina na escola?
  - 2.1) Você participa(ou) da organização do programa de sua disciplina ou ele já estava pronto quando você chegou na escola?
  - 2.2) Como ele é organizado?
  - 2.3) Você se orienta nesse programa para planejar suas aulas?
  - 2.4) Faz seleção de alguns conteúdos para trabalhar com as turmas?
  - 2.5) Se sim, quais critérios utiliza para essa seleção?
  - 2.6) Você se utiliza de livros didáticos para desenvolver suas aulas?
  - 2.7) Se sim, quantos utiliza, como os utiliza, com que frequência?
- 3) Que conhecimentos sobre educação, sobre a escola e seu entorno você acredita que os professores precisam ter na EJA?
- 4) Antes de iniciar sua faculdade (licenciatura), ou mesmo antes de você se tornar professor o que era pra você ser um professor ?
  - 4.1) E ser um professor da EJA?
  - 4.2) Essa(s) idéias se modificaram?
  - 4.3) Como?
  - 4.4) Porquê?
- 5) Você já tem uma boa experiência como docente e conhece o funcionamento da escola, suas possibilidades e limites. Em que esses conhecimentos, essas vivências ajudam a desenvolver seu trabalho como professor do EJA?
  - 5.1) Quais os saberes adquiridos em sua experiência docente que são essenciais para o desenvolvimento de suas aulas na EJA?
- 6) Você acredita ser importante falar/expressar/trocar sobre as suas experiências de sala de aula na EJA?
  - 6.1) Por quê?
  - 6.2) Se sim, em quais situações você fala/expressa/troca sobre as suas experiências?
- 7) É diferente ser professor da EJA e de outro nível de ensino?
  - 7.1) Por quê?
  - 7.2) Você acha que para ser professor da EJA precisaria preparo específico?
  - 7.3) Por quê?
  - 7.4) Como você se preparou para isso?
- 8) Resumindo, para você ser professor da EJA, significa.....

## APÊNDICE 4 – Revisão da literatura

<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
01) CONTE, Maria Helena Antonello. <b>A leitura como meio de interlocução de saberes – um estudo sobre a formação continuada na educação de jovens e adultos</b> – 01/08/2008. Universidade de Santa Cruz do Sul. (Dissertação de Mestrado)	Os objetivos centraram-se em conhecer as representações sociais dos professores sobre a leitura e o processo de formação continuada na contribuição da leitura como elemento deflagrador da reflexão nessas formações.	A base teórica desse estudo está fundamentada nos estudos de Paulo Freire. Foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para a análise das entrevistas.	A investigação foi realizada junto a 9 professores da EJA do turno da noite, na Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao CAIC “Luizinho de Grandi”, no município de Santa Maria – RS. Primeiramente, os professores participaram de 3 encontros, onde leram e discutiram, coletivamente, textos sobre temas relacionados à educação. No quarto encontro o grupo fez uma avaliação do trabalho anterior. De cada encontro foi feita uma síntese com os principais aspectos discutidos. Foi realizada, também, uma entrevista individual com cada professor, onde se investigou: o conceito de formação continuada; o objetivo da formação continuada e as metodologias para desenvolver a formação continuada.	Constatou-se que a educação envolve todos os universos da experiência humana, ultrapassando os sistemas escolares e seu propósito é estimular o potencial de conhecer e desejar saber mais.	A análise do material aponta que os professores preocupam-se com o processo de formação docente e se vêem implicados com sua própria formação.
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
02) DRESCH, Nelton Luis. <b>A formação contínua de professores para o ensino fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola: ações, tensões e contradições de uma política municipal</b> – 01/10/2001.	A dissertação teoriza alguns saberes emergentes e vivenciados na pesquisa-em-campo: concepção de currículo, prática docente e política de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos; bem como, concepção de pesquisa educacional na		O pesquisador, aceito como partícipe reflexivo pelo grupo de professores de uma escola, desenvolveu uma modalidade de pesquisa-ação buscando contribuir na identificação e solução das situações-problemáticas que surgiram ao longo do referido programa de formação. Durante a pesquisa-em-campo, o pesquisador-em-ação assumiu um posicionamento político de "parceria crítica" com o grupo de professores	Em função desses conflitos e demais circunstâncias a pesquisa sofreu alterações no seu objeto inicial de estudo, bem como nos respectivos procedimentos específicos, seguindo, portanto, a flexibilidade metodológica inerente à pesquisa-ação. São propostos princípios político-pedagógicos para	No relato reflexivo dessa caminhada o pesquisador encontrou(sic) seu próprio processo de aprendizagem, suas lacunas e limites de formação - vivências aproveitadas em sua prática docente acadêmica.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado)	escola.		frente aos conflitos políticos surgidos nas relações destes com a respectiva Secretaria de Educação, gerando , por sua vez, outros conflitos devidamente discutidos no texto.	as políticas públicas de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.	
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
03) LÚCIO, Vera Regina. <b>Formação docente na educação de pessoas jovens e adultas</b> - 01/02/2006. Universidade do Vale do Itajaí. (Dissertação de Mestrado)	Esta pesquisa teve como objetivo avaliar como a disciplina tópicos especiais – educação de pessoas jovens e adultos, do Curso de Pedagogia da Univali, campus São José, tem contribuído para a formação de profissionais que pretendem trabalhar com jovens e adultos, nas séries iniciais do ensino fundamental.		Optou – se pela pesquisa qualitativa e a coleta de dados se deu pela consulta aos documentos institucionais, para melhor conhecimento do curso; entrevista com a coordenação dos cursos de pedagogia da Univali nos campi de Itajaí e São José; aplicação de questionário e entrevista com as egressas e egressos do curso de pedagogia – Campus São José que cursaram a disciplina tópicos especiais – EJA em 2003/02. Como procedimento de análise dos dados foi empregado a análise temática das narrativas, tendo por base a análise de conteúdo.	Os resultados obtidos na análise dos dados indicavam que a referida disciplina contribuiu para oportunizar fundamentação básica para o início do trabalho com a EJA e foram assim categorizados: contribuição da pedagogia na formação para atuar em EJA, conhecimento sobre a EJA, conhecimento construído a partir da disciplina tópicos especiais – EJA, formação docente x pedagogia x EJA. Já em relação á carga horária prevista para a disciplina ( tópicos especiais – EJA) foi levantada a necessidade de ampliá – la, haja vista a necessidade de contemplar a prática pedagógica para melhor dimensionamento da teoria estudada e a partir de então criar mecanismos para a inclusão da EJA nas práticas de ensino. Os dados também apontaram	Assim, de acordo com os pressupostos pedagógicos necessários á pratica docente na EJA pinçados da literatura e apresentados na fundamentação, e que não foram caracterizados como contribuição da disciplina, objeto de estudo desta pesquisa, evidenciei que as contribuições desta disciplina se deram apenas em nível informativo de caráter mais genérico, não atendendo as especificidades tais como os saberes necessários á docência em EJA.

				<p>uma preocupação com a formalização dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina) que não contemplam a EJA no processo de formação docente. Um outro resultado dessa pesquisa é que, mesmo desconhecendo os pressupostos teóricos que orientam o processo ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, o egresso e as egressas não manifestaram em suas falas, a consciência da importância de tais conhecimentos como contribuição da disciplina tópicos especiais – educação de jovens e adultos, para a construção dos saberes necessários para a docência em EJA.</p>	
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
04) MESSER, Sylvia. <b>A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo - rupturas e inovações</b> - 01/05/2007.	Compreender como e por que a Educação de Jovens e Adultos – EJA apresenta a atual configuração e as possibilidades e limites para romper com uma	Paulo Freire e Michel Foucault.	Os caminhos adotados para a realização da pesquisa que resultou nessa dissertação foram a pesquisa bibliográfica, através do estudo da legislação pertinente, de literatura sobre a EJA e Educação Popular e sobre as concepções de Paulo Freire e		Decorrente dessas discussões e estudos... perpassado pelas concepções, principalmente de Foucault e Freire, trago elementos que permitem

<p>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado)</p>	<p>educação, monocultural e disciplinar.</p>		<p>Michel Foucault, que embasaram a análise da realidade da EJA como modalidade de ensino. Além disso, optei pela participação efetiva na vida da EJA da escola pesquisada, participando das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, das aulas, das atividades gerais com os professores e com os educandos, durante um ano, além de realizar entrevista com os docentes.</p>		<p>refletir sobre a possibilidade de pensar na formação inicial e continuada dos professores, bem como a constituição do currículo da EJA, tendo em vista a necessidade de buscar novas e diferentes formas de objetivação e subjetivação, que permitam aos professores e alunos, ver, pensar e agir no mundo de forma diferente do que faziam, através de um trabalho ético-político reflexivo.</p>
Autor/data	Objetivo(s) da pesquisa	Quadro teórico	Metodologia	Resultados	Conclusão
<p>05) MIRANDA, Joseval dos Reis. <b>O currículo na formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido</b> – 01/02/2008. Universidade de Brasília. (Dissertação de Mestrado)</p>	<p>A presente dissertação tem por objetivo geral compreender como o currículo da formação inicial dos pedagogos tem contribuído na formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. O estudo buscou o desdobramento em objetivos específicos como: analisar como os professores que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos percebem o currículo da própria formação inicial</p>	<p>O diálogo entre as referências teóricas e os achados da pesquisa pautaram-se em três eixos. No primeiro eixo, o pesquisador com base em Imbernón (2005), Tardif (2005), Veiga (2001), Alarcão (2001), Vásquez (1990), Pimenta (2005), Kincheloe (1997), Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1998) e Bernstein (1988,1996) buscou desenvolver os conceitos da formação inicial e os reflexos desta na prática pedagógica. No eixo</p>	<p>Esta compreensão vai ocorrer a partir das análises das professoras egressas do curso de Pedagogia, os professores que atuam no curso de formação em Pedagogia, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da coordenadora do curso de Pedagogia e da coordenadora municipal de Educação de Jovens e Adultos, situados todos no município de Bom Jesus da Lapa - Bahia. A metodologia de pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e a utilização de alguns procedimentos/instrumentos, como: análise documental, entrevista semi-estruturada, observação participante e</p>	<p>Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da efetivação de algumas ações que podem contribuir tanto para a formação inicial quanto para a Educação de Jovens e Adultos como espaço da prática pedagógica aqui pesquisada.</p>	<p>Enfim, consideramos que este trabalho não está fechado, pois, a nossa expectativa é que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocadoras de novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento do currículo da formação inicial de professores.</p>

	<p>no tocante às questões teórico-práticas da educação de jovens e adultos; analisar como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos avaliam a prática pedagógica dos seus professores; analisar como o currículo da formação inicial influencia na prática docente dos professores na Educação de Jovens e Adultos e analisar quais são os saberes da formação inicial dos professores que são demandados pela prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>seguinte contamos com as contribuições de Bernstein (1988,1996), Santomé (1998), Goodson (2005), Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira &amp; Silva (1995), Apple (2006) e Moreira (2004) que nos permitiram compreender os conceitos e concepções de currículo, a forma como este se expressa na formação docente. Já no terceiro eixo que gira em torno da Educação de Jovens e Adultos como um dos espaços da prática pedagógica, tivemos o apoio teórico de Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2006), Soares (2001, 2003), Gadotti (2005), Freire (2006, 2006b), Reis (2000), Barbier (1998), Veiga (2005, 2006), Pinto (2005) e Ribeiro (1999), que nos possibilitaram uma maior compreensão do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade do exercício do protagonismo nesta modalidade educativa e também a respeito do profissional e a sua atuação neste espaço</p>	<p>grupo focal.</p>		
--	--	---	---------------------	--	--

		educativo.			
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
<p>06) MOURA, Maria da Gloria Carvalho. <b>Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos</b> – 01/03/2006. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Tese de Doutorado)</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa que analisa o processo cooperativo de formação continuada, como estratégia de intervenção pedagógica, compartilhando experiências que provocam a tematização da prática docente, favorecendo a compreensão e ressignificação dessa prática no contexto da sala de aula, com vistas à sua transformação. A pesquisa busca por meio da formação continuada, em um Espaço de Reflexão e Colaboração, a compreensão do que vem a ser a EJA e o seu público alvo, desconstruindo barreiras que foram sendo incorporadas ao longo da história, oferecendo subsídios para a construção de uma proposta de trabalho que dê conta da especificidade da EJA, pautada nos saberes e na experiência.</p>	<p>A fundamentação teórica se organiza em quatro blocos. O primeiro se volta para a problemática da EJA, tendo como base os autores: Carrano, Cury, Di Pierro, Herrera, Yreland, Moura, Paiva, Ribeiro e Soares. O segundo trata da prática reflexiva, currículo, formação profissional e profissionalidade docente com destaque para: Altet, Canário, Dubar, Ferreira, Freire, Macedo, Messina, Morin, Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Smyth, Woods e Zabala. O terceiro defende os princípios da pesquisa colaborativa, segundo: Desgagné, Garrindo, Pimenta &amp; Moura, Monteiro e Sacristán. O quarto bloco, referente à análise do discurso, traz as propostas de Gill, Iñiguez, Maingueneau e Orlandi, que também dão suporte, dentre outros, à análise interpretativa dos dados.</p>	<p>O estudo é uma análise estrutural do processo educativo sobre: EJA, aluno jovem e aluno adulto e a formação do educador, centrando-se particularmente na complexidade da prática docente. A pesquisa adota no campo metodológico uma perspectiva colaborativa e analisa, também, as interações entre pesquisadora e colaboradores, no sentido de verificar as relações interativas que se estabeleceram no percurso do estudo.</p>	<p>Os resultados evidenciam que a transformação da prática pedagógica é possível e acontece em um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução da ação realizada no cotidiano da sala de aula, desde que a escola reserve espaço às experiências de pertencimento e os professores em CO-laboração, identifiquem os desafios e os transformem em situações de aprendizagem, assumindo os riscos que esta atitude implica. Permitindo-se sentir a emoção do valor da experiência, com liberdade para pensar, errar, expor idéias, concordar e discordar, posto que mudar é possível, desde que se tenha predisposição para RE-começar.</p>	<p>A discussão da análise dos dados aponta para a necessidade de se estabelecer uma relação direta e linear entre a formação inicial e continuada do professor da EJA, com foco na profissionalidade docente e uma abordagem teórica e prática acerca da educação oferecida às pessoas jovens e adultas.</p>

<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
07) REZENDE, Maria Aparecida. <b>A construção de saberes pedagógicos por uma professora da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino - município de Cuiabá - MT: um estudo de caso</b> - 01/06/2004. Universidade Federal de Mato Grosso. (Dissertação de Mestrado)	Os objetivos básicos são: investigar que saberes a professora constrói no cotidiano de sua prática educativa com a Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo, compreender como ela consegue resolver as problemáticas pedagógicas que surgem durante o seu trabalho em sala de aula. Buscando conhecimentos nos autores elencados foi possível referenciar os diferentes saberes existentes na vida profissional e pessoal de uma professora.	Diversos autores nos orientaram na resposta que procurávamos, como: Alarcão (1996); Elliott (1994); Freire (1997, 2000, 2002); Geertz (1989); Giroux (1997); Heller (2000); Kincheloe (1997); Schön (2000); Tardif (2002); Zeichner (2000) e outros.	Essa investigação é um estudo de caso, cujo objeto foi a prática docente de uma professora de Educação de Jovens e Adultos. Foi fundamental entender na análise a relação existente entre os saberes construídos na vida cotidiana da professora e a construção dos saberes pedagógicos, incluindo nessa mesma relação as resoluções dos conflitos pedagógicos surgidos no cotidiano da sala de aula. Usamos a pesquisa bibliográfica e a de campo através da técnica da observação participante, entrevista gravada e diálogos reconstruídos.	Assim, pudemos perceber que a professora constrói seus saberes pedagógicos dando ênfases aos saberes adquiridos na vida cotidiana e aos saberes experienciais e com eles, ela buscou resolver as problemáticas surgidas no cotidiano de sua sala de aula. Os outros saberes relacionados à ciência da educação tiveram um menor peso para sua prática docente.	Nesse sentido, as instituições públicas devem refletir sobre seu trabalho na formação de professores, entendendo que os saberes da vida cotidiana e os da experiência são pontos de partida que devem ser utilizados para um ponto de chegada visando um trabalho profissional transformador.
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
08) SALES, Jefferson Falcão. <b>Ser professor da educação de jovens e adultos: investigando sua cultura profissional</b> - 01/05/2007. Universidade Estadual do Ceará. (Dissertação de Mestrado)	Investiga cultura docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos e suas implicações na formação continuada dos professores. Teve como objetivo principal compreender a cultura dos professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos, de Maracanaú, analisando as especificidades desta		Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e contou com o suporte dos princípios metodológicos da Etnometodologia. Foram pesquisados dois (02) professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú - Ceará – Brasil, que atuam nos turnos em que funciona esse estabelecimento de ensino. Para a coleta de dados recorreu-se à entrevista semi-estruturada, à observação da prática pedagógica, análise de documentos pertinentes à iniciativa e à		Investigando o pensamento dos professores do CEJAM acerca da EJA e sobre seu papel como educador de jovens e adultos, chegou-se às seguintes conclusões: 1)os professores do CEJAM relacionam sua identidade profissional com o perfil sociocultural de seu alunado; 2)consideram o trabalho realizado pelo

	prática pedagógica e as implicações na sua formação continuada.		caracterização física e administrativa da escola.		CEJAM como indispensável para a sociedade, por possibilitar a reintegração de pessoas excluídas do mundo escolar; 3)apontam a capacidade de lidar com histórias de vida marcadas por fracassos sucessivos na aquisição do saber escolar como fundamental ao exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos. A prática docente acompanhada revelou ainda mobilização de vários saberes profissionais, sobressaindo-se aqueles constituídos com base da experiência, os disciplinares e pedagógicos; e que prevalece uma cultura cooperativa “balcanizada” entre os professores. Neste sentido, as peculiaridades da docência no CEJAM devem constituir ponto de partida para um projeto de formação continuada renovador e fortalecedor de uma cultura docente verdadeiramente cooperativa nessa escola.
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>

<p>09) SANTOS, Esmeralda Maria dos. <b>Os saberes dos docentes do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos</b> - 01/07/2007. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. (Dissertação de Mestrado)</p>	<p>Esta pesquisa do tipo qualitativa, intitulada: “Os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos” investigou os saberes dos professores do segundo segmento do ensino fundamental da Eaja. Teve como objeto de estudo investigar os saberes que permeiam as práticas dos professores de Eaja que atuam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental noturno.</p>	<p>... se fundamentou teoricamente nos estudos de alguns autores, entre os quais podem ser destacados: Chauí (1996, 2001, 2003, 2006); Miranda (1997, 2004, 2005.); Gramsci (2004); Coelho (1994,1998, 2003, 2004, 2006.); Arroyo (2000) e outros. Com base em Machado (1997, 2001), Ribeiro (1999), Lopes (2006), Nogueira (2005) e outros, discutiram-se a questão da especificidade dos saberes dos professores da Eaja e suas implicações com os saberes docentes, estabelecendo relações com o conhecimento sistematizado e o senso comum na formação e atuação do professor da Eaja da SME de Goiânia.</p>	<p>Pesquisa do tipo qualitativa. Esses professores - sujeitos da pesquisa - foram localizados na RME. Esta investigação indagou: que desafios os professores enfrentam para lidar com a tensão existente entre ensino e aprendizagem? Como eles lidam com esses desafios? Que saberes permeiam suas práticas? Como foram apropriados? A suposta formação continuada tem contribuído para redimensionar os saberes destes professores? A análise realizada possibilitou a apreensão do percurso formativo dos saberes dos sujeitos investigados e de suas implicações na prática da Eaja.</p>		<p>Por meio de seus discursos foi possível entender que os desafios do trabalho docente extrapolam o campo da formação, e que na busca de atender a especificidade o professor trabalha com os educandos da Eaja os conhecimentos buscados na realidade do aluno.</p>
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
<p>10) SANTOS, Enio José Serra dos. <b>Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares</b> - 01/09/2008.</p>	<p>O presente trabalho de tese tem como principal objetivo investigar a forma com que a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da</p>		<p>Tendo, portanto, como eixo central as políticas públicas de EJA, a base empírica da pesquisa se constitui na análise do conteúdo geográfico presente nos materiais didáticos elaborados a partir das propostas curriculares do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o ProJovem, e da Coleção Cadernos de EJA, ambas</p>	<p>A análise dos materiais didáticos revela uma contradição nas políticas de currículo para a EJA levadas a cabo pelo governo federal, pois enquanto o ProJovem se caracteriza por um currículo prescritivo cujo</p>	<p>Essas incoerências indicam o hibridismo que marca boa parte das políticas educacionais do atual governo, bem como propiciam reflexões em torno dos princípios e bases que podem contribuir para a</p>

Universidade Federal Fluminense. (Tese de Doutorado)	modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).		produzidas no âmbito do governo federal. Tais propostas são consideradas como processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos políticos (universidades, organismos internacionais, movimentos sociais, secretarias de educação etc.), fato que conduz a investigação na direção de questões que envolvem a forma com que esses documentos justificam a especificidade do ensino de Geografia voltado para a EJA, bem como as matrizes teóricas características do pensamento pedagógico e geográfico que lhes podem ser consideradas como referências.	conteúdo geográfico se mostra pouco denso e mais próximo da vertente humanista fenomenológica, a Coleção Cadernos de EJA tem como base uma proposta curricular que aposta na autonomia docente e na corrente crítica do pensamento geográfico.	construção de um processo de escolarização que tenha como horizonte a emancipação dos trabalhadores brasileiros.
<b>Autor/data</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>	<b>Quadro teórico</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusão</b>
11) SCHNEIDER, Sonia Maria. <b>A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos</b> – 01/07/2005. Universidade Federal Fluminense. (Dissertação de Mestrado)	A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo principal a problematização das práticas e dos saberes de professores de matemática do ensino fundamental da educação de jovens e adultos pela perspectiva dos dilemas práticos inspirada no modelo do prático reflexivo e artístico para a formação de professores.		Os saberes dos professores foram investigados na emergência e análise dos dilemas práticos e explicitaram idéias e pressupostos que os professores declararam considerar para o ensino e aprendizagem de matemática na educação de jovens e adultos. Para investigar esses saberes foram feitas entrevistas individuais e coletivas com professores que ensinam matemática no ensino fundamental de EJA em duas escolas, sendo uma pública e outra particular/confessional.	A pesquisa procura contribuir para a formação de professores, ao voltar-se para as práticas que explicitam os saberes e problemáticas docentes relevantes para o ensino e aprendizagem de matemática na educação de jovens e adultos.	

Fonte: CAPES.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Acessado em: 22/08/2010.

## APÊNDICE 5 – Tabulação dos questionários

Dimensões de Análise	Unidades de registro das recorrências dos discursos
Objetivos da EJA	1- Atender as necessidades dos alunos; 2- Auxiliar para ingresso no mercado de trabalho; 3- Compreender as necessidades dos alunos; 4- Dar base teórica para a continuidade dos estudos; 5- Dar condições para os alunos serem atuantes em suas comunidades; 6- Desenvolver a autonomia; 7- Desenvolver a criticidade; 8- Desenvolver a escrita; 9- Desenvolver a oralidade; 10- Estimular o intelecto do aluno; 11- Integrar o aluno na sociedade; 12- Oferecer qualificação aos alunos; 13- Oportunizar a conclusão dos estudos; 14- Preparar o aluno para a vida; 15- Promover o conhecimento da realidade; 16- Relacionar o conteúdo à realidade; 17- Situar o aluno no espaço; 18- Situar o aluno no tempo; 19- Trabalhar conceitos; 20- Trabalhar conteúdos básicos; 21- Trabalhar conteúdos que possam ser aproveitados para a vida; 22- Trabalhar conteúdos voltados para o ensino médio; 23- Trabalhar de forma interdisciplinar; 24- Valorizar as vivências dos alunos;
Saberes Docentes	1- Adaptar o currículo às necessidade dos aluno; 2- Amar o que faz; 3- Compreender o aluno; 4- Conhecer a realidade do aluno; 5- Criar estratégias que desperte a vontade de aprender; 6- Dar formação para ingresso no aluno no mercado de trabalho; 7- Desenvolver a oralidade no aluno; 8- Dominar sua disciplina curricular; 9- Encontrar a linguagem adequada para transmitir o conhecimento; 10- Estar constantemente atualizado sobre as tecnologias; 11- Gostar da interação; 12- Gostar do diálogo; 13- Interpretar a realidade; 14- Observar a vivência dos alunos; 15- Oferecer educação de qualidade; 16- Organizar didaticamente as atividades; 17- Perceber que o aluno da EJA tem necessidades diferentes; 18- Promover mudanças;

	<p>19- Relacionar a realidade dos alunos aos conteúdos;  20- Relacionar o conteúdo à realidade do aluno;  21- Respeitar as singularidades;  22- Ser aberto ao diálogo;  23- Ser auto-motivado;  24- Ser capaz de fazer análises;  25- Ser capaz de fazer sínteses;  26- Ser claro na oralidade;  27- Ser coerente;  28- Ser competente;  29- Ser criativo;  30- Ser didático;  31- Ser dinâmico;  32- Ser disciplinado;  33- Ser ético;  34- Ser expressivo;  35- Ser flexível;  36- Ser organizado;  37- Ser persistente;  38- Ser sensível à realidade do aluno;  39- Ter boa apresentação ética e estética;  40- Ter boa convivência em grupo;  41- Ter capricho;  42- Ter conhecimento específico;  43- Ter conhecimento histórico;  44- Ter conhecimentos sobre experiências em educação;  45- Ter experiência;  46- Ter liderança;  47- Ter mais proximidade do aluno;  48- Ter noção do espaço;  49- Ter noção do tempo;  50- Ter olhar crítico em relação aos conteúdos;  51- Ter poder de argumentação;  52- Ter preparação humana;  53- Ter preparação psicológica;  54- Trabalhar em equipe de forma interdisciplinar;  55- Utilizar metodologias adequadas;  56- Valorizar as experiências dos alunos;</p>
Métodos Pedagógicos	<p>1- Apresentando conceitos;  2- Conhecendo a realidade do aluno;  3- Contextualizando os conteúdos;  4- Deixando os alunos à vontade;  5- Desenvolvendo conteúdos mínimos;  6- Estimulando a continuidade dos estudos;  7- Estimulando a criatividade;  8- Estimulando a interpretação de problemas concretos;  9- Estimulando a produção textual;  10- Estimulando a reflexão crítica;  11- Estimulando consulta em documentários;</p>

	<p>12- Estimulando consulta em jornais;  13- Estimulando consulta em revistas;  14- Estimulando o diálogo;  15- Estimulando o uso da informática;  16- Estimulando pesquisas teóricas;  17- Fazendo atividades de grupo;  18- Fazendo atividades práticas;  19- Fomentando a curiosidade;  20- Incentivando a leitura;  21- Incentivando as pesquisas;  22- Incentivando discussões;  23- Interagindo com os alunos;  24- Oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem;  25- Ouvindo opiniões pessoais sobre temas trabalhados;  26- Realizando aulas expositivas;  27- Realizando saídas de estudo;  28- Relacionando a realidade atual à história;  29- Respeitando o conteúdo com o tempo da aula;  30- Respeitando o tempo de aprendizagem do aluno;  31- Seguindo a listagem de conteúdos;  32- Sendo claro e objetivo;  33- Trabalhando noções para o mercado de trabalho;  34- Tratando o aluno com amizade;  35- Tratando o aluno com carinho;  36- Tratando o aluno com respeito;  37- Utilizando a biblioteca;  38- Utilizando a sala de vídeo;  39- Utilizando as tecnologias;  40- Utilizando aulas expositivas;  41- Utilizando filmes;  42- Utilizando imagens;  43- Utilizando jogos;</p> <p>44- Utilizando jornais;  45- Utilizando metodologias diversificadas;  46- Utilizando músicas;  47- Utilizando o laboratório de informática;  48- Utilizando os diversos espaços da escola;  49- Utilizando revistas;  50- Utilizando temas da realidade;  51- Utilizando vídeos;</p>
Métodos Avaliativos	<p>1- Aplicando prova objetiva, sem consulta;  2- Aplicando questionários;  3- Estimulando trabalhos em dupla;  4- Fazendo anotações sobre a individualidade de cada aluno;  5- Observando a conduta do aluno;  6- Observando a organização do caderno;  7- Observando a persistência;  8- Observando a produção do conhecimento;</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>9- Observando a realização das atividades diárias;</li><li>10- Organizando debates;</li><li>11- Organizando seminários;</li><li>12- Percebendo o aluno como um todo;</li><li>13- Promovendo a produção textual;</li><li>14- Promovendo atividade no laboratório de informática;</li><li>15- Promovendo atividades em grupo;</li><li>16- Realizando jogos;</li><li>17- Realizando tarefas de pesquisa em livros;</li><li>18- Realizando tarefas de pesquisa na internet;</li><li>19- Realizando tarefas de pesquisa no caderno;</li><li>20- Solicitando análise de filme;</li><li>21- Solicitando atividades no tempo da aula;</li><li>22- Solicitando auto-avaliação;</li><li>23- Solicitando interpretação de texto;</li><li>24- Solicitando pesquisa extra-classe;</li><li>25- Solicitando relação de conceitos com a realidade;</li><li>26- Solicitando resumos;</li><li>27- Solicitando tarefas com entrevistas;</li><li>28- Solicitando tradução de pequenos textos;</li><li>29- Verificando a desinibição ao expor idéias;</li></ul>
--	--

## APÊNDICE 6 – Tabulação das entrevistas

Para facilitar o entendimento da tabela, a seguir, as seguintes convenções foram adotadas:

Oc. = Ocorrências (número de vezes que é citado/a);  
% = Percentual sobre o universo respectivamente analisado;

### Dimensões (de 1 a 3)

1- Objetivos da EJA;

2 – Saberes Docentes (Gauthier, 1998):

#### Categorias (de A a F)

A- Saberes Disciplinares,

B - Saberes Curriculares,

C - Saberes das Ciências da Educação,

D - Saberes da Tradição Pedagógica,

E - Saberes Experienciais,

F - Saberes da Ação Pedagógica;

3- Procedimentos Metodológicos;

### Fontes de aquisição dos Saberes (de 4 a 35):

4- Rigoridade metódica (Freire, 1996);

5– Pesquisa (Freire, 1996);

6- Respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996);

7– Criticidade (Freire, 1996);

8- Estética e ética (Freire, 1996);

9- Corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1996);

10- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996);

11- Reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996);

12- Reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1996);

13- Consciência do inacabamento (Freire, 1996);

14- Reconhecimento de ser condicionado (Freire, 1996);

15- Respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996);

16- Bom senso (Freire, 1996);

17- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (Freire, 1996);

18- Apreensão da realidade (Freire, 1996);

19- Alegria e esperança (Freire, 1996);

20- Convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996);

21- Curiosidade (Freire, 1996);

22- Segurança, competência profissional e generosidade (Freire, 1996);

23- Comprometimento (Freire, 1996);

24- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996);

25- Liberdade e autoridade (Freire, 1996);

26- Tomada consciente de decisões (Freire, 1996);

27- Saber escutar (Freire, 1996);

28- Reconhecer que a educação é ideológica (Freire, 1996);

29- Disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996);

30- Querer bem aos educandos (Freire, 1996);

31- A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato (Tardif, 2002);

32- A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados (Tardif, 2002);

33- Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem (Tardif, 2002);

34- A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas (Tardif, 2002);

35- A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares (Tardif, 2002).

Unidades de registro	Oc.	Dimensão	Oc.	Categoria	Oc.	Fonte de aquisição	Oc.	Em ordem	Oc.
Acha importante conhecer os objetivos do aluno.	01	1	01						
Acha necessário que o professor trabalhe no aluno uma educação global.	02	1	02						
Acha que o professor precisa tornar o aluno capaz de se posicionar com argumentos sólidos.	03	1	03						
Acha que ser professor de EJA é passar algo importante para a vida.	04	1	04						
Acredita que ser professor da EJA é tornar o aluno capaz de ingressar no mercado de trabalho.	05	1	05						
Entende que o professor precisa ser um formador de cidadãos.	06	1	06						
Entende que ser professor da EJA é dar aos conteúdos significados práticos para a vida.	07	1	07						
Estimula seus alunos a conquistarem outros alunos para a EJA, para evitar a ociosidade e a violência fora da escola.	08	1	08						
Percebe que os alunos adultos tem objetivos claros em relação aos estudos.	09	1	09						
Percebe que poucos jovens tem objetivos claros em relação aos estudos.	10	1	10						
Prepara seus alunos para o mercado de trabalho.	11	1	11						
Sente-se responsável em fazer com que o aluno da EJA entenda matemática de forma prática.	12	1	12 2,5%						
Acha que quem escreveu os atuais livros da EJA disponíveis na escola não conhece a realidade dos alunos da EJA.	13	2	01	A	01 0,2%	34	01	4	01
Acha que cada turma tem suas necessidades curriculares e procura atendê-las.	14	2	02	B	01	18	02	4	02
Acha que o livro didático traz propostas pedagógicas muito	15	2	03	B	02	34	03	4	03

complexas para o aluno da EJA.									
Acha que os atuais livros didáticos da EJA apresentam abordagens amplas.	16	2	04	B	03	34	04	4	04
Acredita que na EJA, etapas (séries) iniciais, o foco do ensino é o letramento.	17	2	05	B	04	7	05	4	05
Acredita que os alunos que estão próximos de concluir os estudos na EJA (sétima e oitava série) são os que exploram mais os conhecimentos dos professores.	18	2	06	B	05	15	06	<b>4</b>	<b>06</b> 1,6%
Acredita que os conteúdos do ensino regular não são adequados para a EJA.	19	2	07	B	06	7	07	5	01
Adapta conteúdos às etapas (séries).	20	2	08	B	07	16	08	5	02
Afirma que cada escola do município adapta seus conteúdos ao seu público.	21	2	09	B	08	34	09	<b>5</b>	<b>03</b> 0,8%
Afirma que o tempo para o aluno cursar a EJA não possibilita ao professor desenvolver toda a listagem de conteúdos.	22	2	10	B	09	15	10	6	01
Comenta que recentemente chegaram livros didáticos específicos para a EJA.	23	2	11	B	10	34	11	6	02
Dá mais ênfase a conteúdos de relevância prática.	24	2	12	B	11	9	12	6	03
Desenvolve os conteúdos com base em uma listagem de conteúdos da escola.	25	2	13	B	12	34	13	6	04
Está analisando os atuais livros didáticos que chegaram para a EJA no segundo semestre de 2011.	26	2	14	B	13	34	14	6	05
Está apreciando o livro didático da EJA antes da utilização com os alunos.	27	2	15	B	14	34	15	6	06
Está avaliando o livro didático que chegou para uso na EJA recentemente.	28	2	16	B	15	34	16	6	07
Faz adaptação de conteúdos às etapas (séries).	29	2	17	B	16	16	17	<b>6</b>	<b>08</b> 2,2%
Faz adaptações de conteúdos conforme as séries e às	30	2	18	B	17	16	18	7	01

necessidades dos alunos.									
Faz adaptações de conteúdos.	31	2	19	B	18	16	19	7	02
Faz sondagem de conteúdos para conhecer seus alunos.	32	2	20	B	19	4	20	7	03
Fornece aos alunos base para irem para o ensino médio.	33	2	21	B	20	26	21	7	04
Não concorda com a atual distribuição de conteúdos no plano de estudos da escola.	34	2	22	B	21	34	22	7	05
Não gostou da qualidade dos conteúdos dos livros didáticos.	35	2	23	B	22	34	23	7	06
Não gostou do livro didático que chegou para a EJA.	36	2	24	B	23	34	24	7	07
Não preocupa-se em desenvolver toda a listagem de conteúdos.	37	2	25	B	24	15	25	7	08
Não se preocupa em desenvolver todo o conteúdo programático.	38	2	26	B	25	15	26	7	09
Participa de reuniões para discutir os conteúdos.	39	2	27	B	26	33	27	7	<b>10</b> 2,7%
Participou de reuniões pedagógicas na SMED para discutir listagem de conteúdos curriculares.	40	2	28	B	27	33	28	9	01
Participou do grupo de estudos que selecionou os conteúdos a serem trabalhados na rede municipal de ensino.	41	2	29	B	28	33	29	9	02
Preocupa-se com a expressão escrita dos alunos.	42	2	30	B	29	24	30	<b>9</b>	<b>03</b> 0,8%
Preocupa-se com a expressão oral dos alunos.	43	2	31	B	30	24	31	10	01
Preocupa-se com a fluência da leitura dos alunos.	44	2	32	B	31	24	32	10	02
Procura trabalhar conhecimentos locais e conhecimentos globais.	45	2	33	B	32	24	33	<b>10</b>	<b>03</b> 0,8%
Relata que este ano (2011) não houve reuniões para discutir listagem de conteúdos.	46	2	34	B	33	34	34	11	01
Relata que recentemente chegou na escola livro didático específico para a EJA.	47	2	35	B	34	34	35	11	02

Segue uma listagem de conteúdos da escola.	48	2	36	B	35	34	36	11	03
Segue uma listagem de conteúdos disponível na escola.	49	2	37	B	36	34	37	11	04
Seleciona conteúdos a partir de uma lista de conteúdos da escola, que é também da rede municipal de ensino.	50	2	38	B	37	34	38	11	05
Seleciona os conteúdos a partir de um plano de estudos, da escola.	51	2	39	B	38	34	39	11	06
Seleciona os conteúdos a partir do conteúdo programático da escola.	52	2	40	B	39	34	40	11	07
Seleciona os conteúdos a partir do PPP da escola.	53	2	41	B	40	34	41	11	08
Seleciona os conteúdos a partir dos planos de estudo da escola.	54	2	42	B	41	34	42	11	09
Seleciona os conteúdos pelos planos de estudos da escola.	55	2	43	B	42	34	43	11	10
Tem formação em letras (português-inglês).	56	2	44	B	43	33	44	11	11
Trabalha com a disciplina de ciências.	57	2	45	B	44	33	45	11	12
Trabalha com a disciplina de ciências.	58	2	46	B	45	33	46	11	13
Trabalha com a disciplina de geografia.	59	2	47	B	46	33	47	11	14
Trabalha com a disciplina de história.	60	2	48	B	47	33	48	11	15
Trabalha com a disciplina de matemática.	61	2	49	B	48	33	49	11	16
Trabalha com a disciplina de português.	62	2	50	B	49	33	50	11	17
Trabalha com os alunos o respeito mútuo entre eles.	63	2	51	B	50	24	51	<b>11</b>	<b>18</b> 4,9%
Trabalha com seus alunos conhecimentos amplos da matemática.	64	2	52	B	51	34	52	13	01
Trabalha conceitos ligados à cidadania.	65	2	53	B	52	24	53	13	02
Trabalha conceitos nas etapas (séries).	66	2	54	B	53	34	54	13	03
Trabalha conceitos necessários no ensino fundamental.	67	2	55	B	54	34	55	13	04
Trabalha conceitos seguindo a legislação (MEC).	68	2	56	B	55	34	56	13	05
Trabalha conceitos tendo um olhar diferenciado.	69	2	57	B	56	7	57	13	06
Trabalha conteúdos aplicáveis ao dia a dia do aluno.	70	2	58	B	57	9	58	13	07

Trabalha conteúdos formais.	71	2	59	B	58	34	59	<b>13</b>	<b>08</b> 2,2%
Trabalha conteúdos que servirão para o ensino médio.	72	2	60	B	59	26	60	14	01
Trabalha conteúdos úteis para o dia a dia do aluno.	73	2	61	B	60	9	61	14	02
Trabalha muito com a leitura, a produção textual e a interpretação.	74	2	62	B	61	34	62	14	03
Trabalha os conceitos conforme as etapas (séries).	75	2	63	B	62	34	63	14	04
Valoriza a vivência do aluno da EJA em suas aulas.	76	2	64	<b>B</b>	<b>63</b> 17,3%	6	64	14	05
Acha que os acadêmicos estagiários precisariam ler e produzir textos sobre a EJA.	77	2	65	C	01	33	65	14	06
Acredita que o professor da EJA precisa ter um relacionamento humano com seu aluno.	78	2	66	C	02	22	66	<b>14</b>	<b>07</b> 1,9%
Acredita que o profissional da EJA precisa ter um perfil para atuar nesta modalidade de ensino.	79	2	67	C	03	4	67	15	01
Acredita que ser professor da EJA e do ensino regular tem suas diferenças e suas semelhanças.	80	2	68	C	04	7	68	15	02
Acredita que todo professor precisaria conhecer a estrutura social e psicologia de seu aluno.	81	2	69	C	05	17	69	15	03
Acredita que todo professor precisaria conhecer a filosofia da escola.	82	2	70	C	06	14	70	15	04
Acredita que todo professor precisaria se adaptar à identidade da escola.	83	2	71	C	07	14	71	15	05
Acredita que uma das funções da escola é socializar o aluno.	84	2	72	C	08	17	72	15	06
Admite que se preparou como professora da EJA sendo um, durante a disciplina de 'Prática de Ensino' na faculdade.	85	2	73	C	09	33	73	15	07
Adquiriu conhecimentos em curso de pós-graduação.	86	2	74	C	10	33	74	15	08
Adquiriu conhecimentos na faculdade e em cursos.	87	2	75	C	11	33	75	15	09

Adquiriu conhecimentos na faculdade.	88	2	76	C	12	33	76	15	10
Adquiriu conhecimentos na faculdade.	89	2	77	C	13	33	77	15	11
Adquiriu conhecimentos na licenciatura.	90	2	78	C	14	33	78	15	12
Adquiriu conhecimentos pelo estudo.	91	2	79	C	15	5	79	15	13
Adquiriu muitos conhecimentos na faculdade.	92	2	80	C	16	33	80	<b>15</b>	<b>14</b> 3,8%
Aos 14 anos fez um curso preparatório para poder alfabetizar adultos.	93	2	81	C	17	33	81	16	01
Aprendeu a gostar de ser professora estudando magistério.	94	2	82	C	18	33	82	16	02
Descobriu que queria ser professora estudando no magistério.	95	2	83	C	19	33	83	16	03
Está fazendo curso de capacitação em EJA.	96	2	84	C	20	33	84	16	04
Estudou magistério obrigada por sua mãe.	97	2	85	C	21	31	85	16	05
Fez curso de especialização na área de educação ambiental.	98	2	86	C	22	33	86	16	06
Fez curso de qualificação em EJA.	99	2	87	C	23	33	87	16	07
Fez magistério.	100	2	88	C	24	33	88	<b>16</b>	<b>08</b> 2,2%
Fez pós-graduação, onde adquiriu mais conhecimentos sobre educação.	101	2	89	C	25	33	89	17	01
Fez seu primeiro estágio de docência em EJA.	102	2	90	C	26	33	90	<b>17</b>	<b>02</b> 0,5%
Foi monitora da disciplina de 'Cálculo' durante a graduação em matemática, tendo em seu público jovens e adultos da graduação.	103	2	91	C	27	33	91	18	01
Formou-se em matemática em 2004.	104	2	92	C	28	33	92	18	02
Há 5 anos procurou curso de especialização em EJA para qualificar-se, mas não encontrou.	105	2	93	C	29	13	93	18	03
Não concorda com a distribuição dos conteúdos na listagem da escola.	106	2	94	C	30	34	94	18	04
Não teve formação acadêmica para atuar com EJA.	107	2	95	C	31	13	95	18	05

Preparou-se para ser professora da EJA através de cursos ofertados pela rede de ensino municipal.	108	2	96	C	32	33	96	18	06
Seleciona os conteúdos que acredita ser mais importante para os alunos.	109	2	97	C	33	16	97	18	07
Tem formação em história e em geografia.	110	2	98	C	34	33	98	18	08
Teve na faculdade apenas uma disciplina relacionada à EJA.	111	2	99	C	35	33	99	18	09
Teve sua primeira experiência docente na EJA quando estava no qüito semestre da faculdade.	112	2	100	C	36 9,9%	33	100	18	10
Acha que é uma professora traumatizada por não ter feito magistério na sua época de ensino médio.	113	2	101	D	01	13	101	18	11
Achava-se exigente quando brincava de ser professora, pois exigia disciplina e silêncio.	114	2	102	D	02	31	102	18	12
Acredita ser exigente como professora, ainda hoje, como nas brincadeiras de infância.	115	2	103	D	03	11	103	18	13
Acreditava que o professor era um transmissor de conhecimento antes de se tornar professor.	116	2	104	D	04	31	104	18	14
Acreditava que sua vida seria diferente sendo professora e confirma isso hoje.	117	2	105	D	05	31	105	18	15
Admirava seus professores desde a infância.	118	2	106	D	06	32	106	18	16
Afirma que sua mãe queria ser professora.	119	2	107	D	07	31	107	18	17
Antes de iniciar a licenciatura não sabia o que era ser professor de EJA.	120	2	108	D	08	32	108	18	18
Antes de ser professor da EJA tinha em uma de suas tias uma visão do que era ser professor de adultos.	121	2	109	D	09	31	109	18	19
Aos 14 anos não tinha noção do que era ser professor da EJA.	122	2	110	D	10	32	110	18	20
Brincava de ser professora com os amigos.	123	2	111	D	11	31	111	18	21
Brincava de ser professora com os irmãos mais novos.	124	2	112	D	12	31	112	18	22
Começou a dar aula de idiomas para adultos aos 14 anos de	125	2	113	D	13	18	113	18	23

idade.									
Era orientada pelo pai para preservar a natureza.	126	2	114	D	14	31	114	18	24
Estudou magistério porque sua mãe a influenciou.	127	2	115	D	15	31	115	18	25
Estudou no interior do estado quando era criança.	128	2	116	D	16	32	116	18	26
Fez seu primeiro vestibular para um curso de bacharelado.	129	2	117	D	17	32	117	18	27
Foi motivada por professores e colegas da faculdade de desenho industrial para trocar para o curso de matemática.	130	2	118	D	18	10	118	18	28
Formou-se técnica e trabalhou quatro anos como técnica em desenho industrial.	131	2	119	D	19	32	119	18	29
Gostava de questões ligadas ao meio ambiente desde a infância.	132	2	120	D	20	31	120	18	30
Lembra-se ainda hoje de uma de suas professoras, no magistério, a qual achava encantadora.	133	2	121	D	21	32	121	18	31
Não imaginava que seria professora.	134	2	122	D	22	32	122	18	32
Não tinha noção do que era ser professora de EJA, mesmo no magistério.	135	2	123	D	23	32	123	18	33
No ensino médio estudou contabilidade a pedido de sua mãe.	136	2	124	D	24	32	124	18	34
Parou de estudar oito anos entre o final do ensino médio e o início da faculdade.	137	2	125	D	25	13	125	18	35
Pensava em ser professora desde criança.	138	2	126	D	26	31	126	18	36
Percebe que sua infância foi uma época diferente.	139	2	127	D	27	31	127	18	37
Percebeu que gostava de matemática durante a faculdade de desenho industrial.	140	2	128	D	28	11	128	18	38
Percebia mais disciplina no comportamento dos jovens em sua época de aluna do ensino regular.	141	2	129	D	29	32	129	18	39
Quando criança, ia para a escola à noite com uma amiga mais velha para vê-la lecionar.	142	2	130	D	30	31	130	18	40
Relata que os professores eram respeitados em sua época de aluna na infância.	143	2	131	D	31	32	131	18	41

Resistiu por algum tempo em trocar do curso de desenho industrial para matemática.	144	2	132	D	32	10	132	18	42
Resolveu atuar como professora porque admirava sua professora.	145	2	133	D	33	32	133	<b>18</b>	<b>43</b> 11,8%
Respeitava seus professores.	146	2	134	D	34	32	134	19	01
Sempre admirou seus professores, vendo-os como pessoas mágicas.	147	2	135	D	35	32	135	19	02
Trabalhou como bancária antes de ser professora.	148	2	136	<b>D</b>	<b>36</b> 9,9%	18	136	19	03
Acha bem delicado atuar com os alunos da EJA.	149	2	137	E	01	11	137	<b>19</b>	<b>04</b> 11%
Acha bem delicado atuar na EJA nos dias de hoje.	150	2	138	E	02	11	138	20	01
Acha importante a escola fazer um diagnóstico para conhecer seus alunos.	151	2	139	E	03	18	139	<b>20</b>	<b>02</b> 0,5%
Acha importante conhecer a comunidade do entorno na escola.	152	2	140	E	04	18	140	<b>22</b>	<b>01</b> 0,2%
Acha importante conhecer a história de vida dos alunos.	153	2	141	E	05	15	141	<b>23</b>	<b>01</b> 0,2%
Acha importante conhecer melhor os adolescentes indisciplinados.	154	2	142	E	06	18	142	24	01
Acha importante dar espaço para que o aluno conheça o professor.	155	2	143	E	07	29	143	24	02
Acha importante o professor da EJA ter uma formação ou preparação para atuar nesta modalidade.	156	2	144	E	08	33	144	24	03
Acha importante os atuais professores de EJA passarem por um curso de formação.	157	2	145	E	09	33	145	24	05
Acha importante os docentes da EJA trocarem suas experiências.	158	2	146	E	10	11	146	24	06
Acha importante os professores da EJA conhecerem a história de vida dos alunos para entede-los melhor.	159	2	147	E	11	18	147	24	07

Acha importante os professores trocarem experiências pedagógicas entre si.	160	2	148	E	12	11	148	24	08
Acha importante os professores trocarem suas experiências entre si.	161	2	149	E	13	11	149	24	09
Acha importante que o professor da EJA conheça a legislação da EJA.	162	2	150	E	14	5	150	<b>24</b>	<b>10</b> 2,7%
Acha importante que os professores troquem suas experiências sobre atuação em EJA.	163	2	151	E	15	11	151	25	01
Acha importante saber a origem social do aluno.	164	2	152	E	16	15	152	<b>25</b>	<b>02</b> 0,5%
Acha importante saber ouvir o aluno, suas experiências.	165	2	153	E	17	29	153	26	01
Acha importante uma formação pedagógica que apresente o aluno da EJA.	166	2	154	E	18	33	154	26	02
Acha muito importante o apoio da equipe diretiva ao professor.	167	2	155	E	19	25	155	26	03
Acha necessário conhecer o aluno dentro da turma a qual está inserido.	168	2	156	E	20	15	156	26	04
Acha necessário conhecer o perfil da turma em que está atuando.	169	2	157	E	21	18	157	<b>26</b>	<b>05</b> 1,3%
Acha necessário utilizar metodologias que explorem a experiência do aluno.	170	2	158	E	22	4	158	27	01
Acha o livro da EJA pesado para o aluno transportar.	171	2	159	E	23	34	159	<b>27</b>	<b>02</b> 0,5%
Acha precária as condições de vida dos alunos da EJA.	172	2	160	E	24	18	160	28	01
Acha que a educação do sujeito começa em casa.	173	2	161	E	25	7	161	28	02
Acha que a faculdade não embasa o professor para atuar na EJA.	174	2	162	E	26	33	162	<b>28</b>	<b>03</b> 0,8%
Acha que ao aluno adolescente precisa ter paciência em esperar que o adulto aprenda no tempo necessário.	175	2	163	E	27	16	163	29	01
Acha que com reuniões pedagógicas mais frequentes	176	2	164	E	28	33	164	29	02

alguns problemas enfrentados na escola seriam melhor resolvidos.									
Acha que dar aula na EJA é mais do que desenvolver conteúdos mínimos.	177	2	165	E	29	24	165	29	03
Acha que deveria haver estágios acadêmicos obrigatórios na EJA.	178	2	166	E	30	33	166	29	04
Acha que é diferente ser aluno da EJA e do ensino regular.	179	2	167	E	31	7	167	<b>29</b>	<b>05</b> 1,3%
Acha que é diferente ser professor da EJA em relação a outra modalidade de ensino.	180	2	168	E	32	14	168	30	01
Acha que existe troca mútua de experiência na relação professor-aluno.	181	2	169	E	33	35	169	30	02
Acha que o domínio que tem hoje sobre suas aulas é graças a sua experiência.	182	2	170	E	34	35	170	<b>30</b>	<b>03</b> 0,8%
Acha que o professor da EJA precisa motivar seu aluno a permanecer estudando.	183	2	171	E	35	30	171	31	01
Acha que o professor da EJA precisa sempre atualizar seus conhecimentos.	184	2	172	E	36	33	172	31	02
Acha que o professor da EJA precisa ser mais ouvido.	185	2	173	E	37	25	173	31	03
Acha que o professor para atuar na EJA precisa ter embasamento teórico e prático.	186	2	174	E	38	33	174	31	04
Acha que ocorrem poucas reuniões pedagógicas em nível de rede municipal de ensino.	187	2	175	E	39	33	175	31	05
Acha que os alunos mais velhos precisam ser mais receptivos em relação aos alunos jovens e adolescentes.	188	2	176	E	40	16	176	31	06
Acha que os futuros professores poderiam optar por ter formação específica em EJA.	189	2	177	E	41	33	177	31	07
Acha que os professores da EJA atuam em condições pouco favoráveis.	190	2	178	E	42	18	178	31	08
Acha que os professores da EJA fazem um bom trabalho.	191	2	179	E	43	11	179	31	09

Acha que os professores da EJA precisam de formação em EJA.	192	2	180	E	44	33	180	31	10
Acha que os professores estão sendo responsabilizados pelos maus comportamentos dos jovens.	193	2	181	E	45	10	181	31	11
Acha que os professores estão utilizando grande parte de suas aulas para tratar de assuntos relacionados à postura e conduta.	194	2	182	E	46	24	182	31	12
Acha que os profissionais da EJA se sentem perdidos e precisam de formação pedagógica.	195	2	183	E	47	33	183	31	13
Acha que pode dedicar-se mais à EJA para dar o seu melhor.	196	2	184	E	48	11	184	<b>31</b>	<b>14</b> 3,8%
Acha que poderia haver turmas de jovens e turmas de adultos na EJA.	197	2	185	E	49	18	185	32	01
Acha que seria ideal o professor da EJA ter uma formação na área em nível de especialização.	198	2	186	E	50	33	186	32	02
Acha que tem muito a aprender em relação à EJA.	199	2	187	E	51	13	187	32	03
Achou os livros didáticos da EJA pesados e grandes.	200	2	188	E	52	34	188	32	04
Acredita aprender algo novo a cada dia de atuação na EJA.	201	2	189	E	53	13	189	32	05
Acredita em reuniões pedagógicas construídas e não impostas.	202	2	190	E	54	29	190	32	06
Acredita nos trabalhos em parceria (patrocinadores).	203	2	191	E	55	20	191	32	07
Acredita que o professor da EJA precisa ter formação em EJA.	204	2	192	E	56	33	192	32	08
Acredita que a escola de hoje é excludente.	205	2	193	E	57	7	193	32	09
Acredita que a evasão dos alunos mais velhos é, também, motivada pelos alunos mais novos.	206	2	194	E	58	7	194	32	10
Acredita que a experiência compensa o planejamento.	207	2	195	E	59	35	195	32	11
Acredita que a experiência de vida que o aluno da EJA traz contribui no seu aprendizado.	208	2	196	E	60	15	196	32	12
Acredita que a grande carga-horária do professor que atua	209	2	197	E	61	14	197	32	13

na EJA impeça-o de fazer encontros para trocas de experiência em EJA.									
Acredita que a prática vale mais do que a teoria na atuação em EJA.	210	2	198	E	62	35	198	32	14
Acredita que a universidade poderia vincular mais a teoria à prática em EJA.	211	2	199	E	63	33	199	32	15
Acredita que as condições físicas da escola não, necessariamente, representa como ela realmente é.	212	2	200	E	64	18	200	32	16
Acredita que deveria haver um curso específico para formar profissionais educadores da EJA.	213	2	201	E	65	33	201	32	17
Acredita que deveriam haver reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais da escola.	214	2	202	E	66	33	202	<b>32</b>	<b>18</b> 4,9%
Acredita que o aluno da EJA aprenda muitas coisas lendo, exceto em se tratando de matemática.	215	2	203	E	67	15	203	33	01
Acredita que o aluno da EJA é mais maduro.	216	2	204	E	68	15	204	33	02
Acredita que o professor da EJA aprenda a ser professor desta modalidade de ensino pela prática.	217	2	205	E	69	35	205	33	03
Acredita que o professor da EJA necessita de mais materiais de trabalho.	218	2	206	E	70	18	206	33	04
Acredita que o professor de EJA precisa conhecer o aluno da EJA, suas histórias de vida.	219	2	207	E	71	15	207	33	05
Acredita que os alunos adultos da EJA estudam para recuperar o tempo perdido.	220	2	208	E	72	6	208	33	06
Acredita que os alunos jovens da EJA só estudam porque os responsáveis os obrigam.	221	2	209	E	73	6	209	33	07
Acredita que os demais professores não gostaram do livro didático que chegou para a EJA.	222	2	210	E	74	34	210	33	08
Acredita que os livros didáticos serão pouco utilizados na EJA.	223	2	211	E	75	34	211	33	09
Acredita que os professores crescem trocando experiências	224	2	212	E	76	35	212	33	10

docentes.									
Acredita que professor e aluno da EJA precisam ter afinidades.	225	2	213	E	77	29	213	33	11
Acredita que reuniões e formação pedagógica auxiliam o professor na sua atuação em EJA.	226	2	214	E	78	33	214	33	12
Acredita que ser professor da EJA é diferente de ser professor de outra modalidade de ensino.	227	2	215	E	79	11	215	33	13
Acredita que ser professor de EJA é acreditar na educação.	228	2	216	E	80	20	216	33	14
Acredita que ser professor de EJA é compreender o aluno e descobrir o seu potencial.	229	2	217	E	81	30	217	33	15
Acredita que ser professor de EJA é saber ter um olhar diferenciado sobre o aluno.	230	2	218	E	82	6	218	33	16
Acredita que ser professor é poder dar uma orientação.	231	2	219	E	83	28	219	33	17
Acredita que somente hoje sabe o que é ser professor da EJA.	232	2	220	E	84	7	220	33	18
Acredita que todo professor precisaria conhecer a comunidade do entorno da escola.	233	2	221	E	85	18	221	33	19
Acredita que todo professor precise estudar além da graduação.	234	2	222	E	86	33	222	33	20
Acredita ser importante os professores trocarem suas experiências em EJA.	235	2	223	E	87	35	223	33	21
Acredita ser necessário turmas de EJA não numerosas para um melhor atendimento.	236	2	224	E	88	24	224	33	22
Adaptou-se bem a EJA quando começou a atuar profissionalmente.	237	2	225	E	89	11	225	33	23
Admite aprender com as experiências dos alunos.	238	2	226	E	90	35	226	33	24
Admite não haver na escola momentos formais de troca de experiências docentes entre os professores.	239	2	227	E	91	35	227	33	25
Admite que é válido trocar experiências de vida com os alunos.	240	2	228	E	92	35	228	33	26

Admite que sua experiência como professor começou antes de concluir a graduação.	241	2	229	E	93	33	229	33	27
Admite que sua primeira experiência em EJA foi mau sucedida, pois não falava a linguagem do aluno desta modalidade de ensino.	242	2	230	E	94	11	230	33	28
Adquiriu conhecimentos através da prática de sala de aula.	243	2	231	E	95	35	231	33	29
Adquiriu conhecimentos atuando na escola.	244	2	232	E	96	35	232	33	30
Adquiriu conhecimentos pela experiência.	245	2	233	E	97	35	233	33	31
Adquiriu conhecimentos pela vivência.	246	2	234	E	98	35	234	33	32
Adquiriu conhecimentos sobre EJA trabalhando na EJA.	247	2	235	E	99	35	235	33	33
Adquiriu conhecimentos trocando idéias com colegas.	248	2	236	E	100	35	236	33	34
Adquiriu muitos conhecimentos com os aluno.	249	2	237	E	101	35	237	33	35
Adquiriu muitos conhecimentos no ambiente de trabalho.	250	2	238	E	102	35	238	33	36
Afirma que na EJA existem alunos adultos cujos pais não valorizavam os estudos dos filhos.	251	2	239	E	103	18	239	33	37
Afirma que na EJA existem muitos jovens alunos repetentes do ensino regular diurno.	252	2	240	E	104	18	240	33	38
Afirma que não há nada melhor do que a prática para aprender atuar na EJA.	253	2	241	E	105	35	241	33	39
Afirma que os conselhos de outros colegas professores auxiliam em momentos de dificuldades.	254	2	242	E	106	35	242	33	40
Aos 14 anos alfabetizou 2 alunos e outros 2 desistiram dos estudos por não se sentirem capazes de aprender a ler e escrever.	255	2	243	E	107	18	243	33	41
Aos 14 anos teve 4 alunos em uma fábrica, operários da fábrica.	256	2	244	E	108	18	244	33	42
Aos 14 anos, quando alfabetizou 2 alunos, percebia dificuldade em seus alunos segurarem um lápis.	257	2	245	E	109	18	245	33	43
Aprende muitas coisas com seus alunos através dos seus relatos.	258	2	246	E	110	35	246	33	44

Aprendeu a atuar na EJA, também, pela observação.	259	2	247	E	111	27	247	33	45
Aprendeu a ser professor de EJA pela prática.	260	2	248	E	112	35	248	33	46
Aprendeu a ser professora da EJA pela experiência.	261	2	249	E	113	35	249	33	47
Aprendeu a ser professora de EJA na prática.	262	2	250	E	114	35	250	33	48
Aprendeu, na prática, que é necessário conhecer o perfil do aluno da EJA.	263	2	251	E	115	35	251	33	49
Assumi concurso para professora, há 13 anos, porque foi bem recebida na escola pela equipe de trabalho.	264	2	252	E	116	14	252	33	50
Atua com EJA desde 2002 até os dias de hoje.	265	2	253	E	117	35	253	33	51
Atua com todas as etapas da escola (séries).	266	2	254	E	118	35	254	33	52
Atua na EJA há 15 anos.	267	2	255	E	119	35	255	33	53
Atua na EJA há cinco anos.	268	2	256	E	120	35	256	33	54
Atua na rede municipal de ensino há seis anos.	269	2	257	E	121	35	257	33	55
Atua também no ensino regular.	270	2	258	E	122	35	258	33	56
Atualmente trabalha com projeto “Sala de Leitura”.	271	2	259	E	123	35	259	33	57
Atuou na EJA em municípios diferentes cujos alunos tinham necessidades diferentes de conteúdos.	272	2	260	E	124	35	260	33	58
Começou a lecionar antes de se formar na faculdade.	273	2	261	E	125	33	261	33	59
Conheceu a EJA por meio de colega de faculdade que lecionava na EJA.	274	2	262	E	126	33	262	33	60
Conversa com os alunos em ambientes fora da sala de aula.	275	2	263	E	127	30	263	33	61
Conversa com os colegas professores em relação a suas experiências.	276	2	264	E	128	35	264	33	62
Costuma trocar experiências docentes com os colegas professores nos 15 minutos de intervalo.	277	2	265	E	129	35	265	33	63
Costuma trocar idéias com seus colegas professores, na escola, sobre suas experiências na EJA.	278	2	266	E	130	35	266	33	64
Desenvolveu metodologias apropriadas ao ensino da matemática na EJA, pela experiência.	279	2	267	E	131	35	267	33	65

Diz que muitos dos seus pensamentos foram reprimidos, pois estudou na época da ditadura militar.	280	2	268	E	132	32	268	33	66
Durante sua primeira graduação já começou a lecionar em cursos preparatórios.	281	2	269	E	133	33	269	<b>33</b>	<b>67</b> 18,4%
É descrente quanto às intervenções políticas na educação.	282	2	270	E	134	28	270	34	01
Fica aflita quando percebe que alguns alunos não aprendem o conteúdo.	283	2	271	E	135	23	271	34	02
Foi ajudada na própria escola quando começou a lecionar na EJA.	284	2	272	E	136	14	272	34	03
Gosta muito de dar aula na EJA.	285	2	273	E	137	19	273	34	04
Lembra da EJA do passado que era para pessoas mais velhas.	286	2	274	E	138	32	274	34	05
Lembra que seus colegas professores gostavam de dar aula na EJA.	287	2	275	E	139	32	275	34	06
Não acredita muito em reuniões em grandes grupos.	288	2	276	E	140	33	276	34	07
Não consegue aprofundar os conteúdos devido ao curto tempo da EJA (cada série/etapa é semestral).	289	2	277	E	141	18	277	34	08
Não participou da elaboração da listagem de conteúdos da escola.	290	2	278	E	142	34	278	34	09
Não participou da elaboração dos planos de estudo da escola.	291	2	279	E	143	34	279	34	10
Não participou da formulação do plano de estudos da escola.	292	2	280	E	144	34	280	34	11
Não sabe definir o que significa ser professor da EJA.	293	2	281	E	145	11	281	34	12
Não se imagina hoje em outra profissão que não seja professora.	294	2	282	E	146	26	282	34	13
Não teve formação acadêmica específica para atuar na EJA.	295	2	283	E	147	33	283	34	14
Não teve formação específica para atuar na EJA.	296	2	284	E	148	33	284	34	15
Não tinha noção do que era ser professor da EJA até se	297	2	285	E	149	35	285	34	16

tornar um.									
Não tinha noção do que era ser professora de EJA até se tornar uma.	298	2	286	E	150	35	286	34	17
Não viu muita contribuição de algumas disciplinas acadêmicas na formação de professores em EJA.	299	2	287	E	151	33	287	34	18
Participou de um projeto bem sucedido na escola: “Diga não às drogas”.	300	2	288	E	152	35	288	34	19
Percebe conflitos de amizade entre alunos da EJA.	301	2	289	E	153	18	289	34	20
Percebe conflitos entre alunos jovens e alunos adultos.	302	2	290	E	154	18	290	34	21
Percebe indisciplina entre os alunos adolescentes da EJA.	303	2	291	E	155	18	291	34	22
Percebe mudança de valores entre os jovens dos dias de hoje.	304	2	292	E	156	18	292	34	23
Percebe muitos adolescentes na EJA nos dias de hoje.	305	2	293	E	157	18	293	34	24
Percebe que cada turma da EJA tem suas peculiaridades.	306	2	294	E	158	18	294	34	25
Percebe que existe heterogeneidade de idade e de histórias de vida entre os alunos da EJA.	307	2	295	E	159	18	295	34	26
Percebe que hoje existem muitos jovens na EJA.	308	2	296	E	160	18	296	34	27
Percebe que muitos jovens adolescentes são indisciplinados.	309	2	297	E	161	18	297	34	28
Percebe que muitos jovens da EJA são repetentes do ensino regular.	310	2	298	E	162	18	298	34	29
Percebe que os alunos adultos tem como objetivo recuperar o tempo perdido.	311	2	299	E	163	18	299	34	30
Percebe que os alunos da EJA desistem dos estudos por diversos motivos.	312	2	300	E	164	18	300	34	31
Percebe que os alunos entendem ‘aula’ como utilização de quadro, giz e caderno cheio de conteúdo.	313	2	301	E	165	34	301	34	32
Percebe que os alunos gostam de manusear textos ilustrados.	314	2	302	E	166	34	302	34	33
Percebe que os alunos jovens da EJA vêem a escola como	315	2	303	E	167	18	303	34	34

um local de convívio social e não como ambiente de aprendizagem.									
Percebe que os alunos jovens não tem objetivos claros para o futuro.	316	2	304	E	168	18	304	34	35
Percebe que os alunos mais velhos precisam de mais atenção na aprendizagem.	317	2	305	E	169	15	305	34	36
Percebe que os alunos mais velhos são mais responsáveis com os estudos.	318	2	306	E	170	15	306	34	37
Percebe que os alunos não tem perspectivas (sonhos).	319	2	307	E	171	18	307	34	38
Percebe que os alunos não aproveitam o tempo da escola para o fim o qual ela se destina.	320	2	308	E	172	18	308	34	39
Percebe que os alunos são intolerantes em relação aos comportamentos dos colegas.	321	2	309	E	173	18	309	<b>34</b>	<b>40</b> 11%
Percebe que os professores da EJA tratam esta modalidade de ensino como um ensino regular diminuído.	322	2	310	E	174	11	310	35	01
Percebe que os professores que atuam com EJA tem pouco acesso a bibliografias adequadas.	323	2	311	E	175	18	311	35	02
Percebe que os professores usam horários informais para trocar suas experiências.	324	2	312	E	176	35	312	35	03
Percebe, pela prática, que ser professor é compartilhar e construir em conjunto.	325	2	313	E	177	35	313	35	04
Percebeu, pela prática, que achava que ouvia seus alunos.	326	2	314	E	178	27	314	35	05
Percebia que os alunos da EJA desistiam dos estudos porque não aprendiam os conteúdos.	327	2	315	E	179	15	315	35	06
Por ser professora, acredita enxergar o mundo de outra forma.	328	2	316	E	180	7	316	35	07
Precisou de 6 meses de atuação na EJA para repensar e mudar seus métodos de atuação.	329	2	317	E	181	4	317	35	08
Preocupa-se com o rendimento dos alunos adultos na turma, em relação aos jovens.	330	2	318	E	182	6	318	35	09

Preparou-se para atuar na EJA conversando com uma colega de faculdade que já lecionava na EJA.	331	2	319	E	183	33	319	35	10
Preparou-se para ser professora da EJA através da vivência.	332	2	320	E	184	35	320	35	11
Presenciou algumas reuniões de formação de professores onde viu muito diálogo e pouca ação efetiva.	333	2	321	E	185	33	321	35	12
Reconhece diferença em atuar na EJA e no ensino regular.	334	2	322	E	186	11	322	35	13
Reconhece que as pessoas crescem nas diferenças.	335	2	323	E	187	29	323	35	14
Reconhece que os alunos possuem saberes diferentes.	336	2	324	E	188	6	324	35	15
Reconhece que os problemas pessoais do aluno interfere no seu rendimento em sala de aula.	337	2	325	E	189	6	325	35	16
Reconhece que os problemas pessoais do professor interfere no rendimento de sala de aula.	338	2	326	E	190	16	326	35	17
Reconhece que sua metodologia de ensino mudou muito desde o início de sua atuação em EJA em relação aos dias de hoje.	339	2	327	E	191	4	327	35	18
Relata que a oscilação de idade entre os alunos da EJA é muito grande.	340	2	328	E	192	18	328	35	19
Relata que cada município onde atuou como professora existe uma demanda e uma exigência diferente.	341	2	329	E	193	35	329	35	20
Relata que o aluno da EJA é um aluno diferenciado.	342	2	330	E	194	6	330	35	21
Relata que o professor sempre aprende algo novo quando ministra aula em uma turma diferente de EJA.	343	2	331	E	195	35	331	35	22
Relata que os professores trocam suas experiências no horário entre turno tarde-noite.	344	2	332	E	196	35	332	35	23
Sente falta de mais reuniões pedagógicas em nível de rede municipal.	345	2	333	E	197	33	333	35	24
Sente-se bem quando os alunos demonstram afetividade.	346	2	334	E	197	19	334	35	25
Sente-se limitada em seu fazer pedagógico.	347	2	335	E	199	14	335	35	26
Sente-se satisfeita em trabalhar na EJA.	348	2	336	E	200	19	336	35	27
Sente-se valorizado como professor quando é desafiado	349	2	337	E	201	13	337	35	28

com perguntas as quais não tem resposta imediata para responder.									
Sente-se valorizado como professor quando é ouvido por seus alunos ao ministrar suas aulas.	350	2	338	E	202	19	338	35	29
Sentiu-se bem quando aos 14 anos conseguiu alfabetizar 2 alunos.	351	2	339	E	203	35	339	35	30
Supões que os alunos não levarão o livro para a aula devido ao peso.	352	2	340	E	204	34	340	35	31
Tem dificuldade em planejar melhor suas aulas por falta de tempo.	353	2	341	E	205	13	341	35	32
Tem uma concepção de atuação na EJA diferente da que vê sendo praticada em sua escola.	354	2	342	E	206	11	342	35	33
Tenta passar para os alunos a sua visão do mundo.	355	2	343	E	207	26	343	35	34
Teve dificuldade em atuar como docente no ensino regular.	356	2	344	E	208	11	344	35	35
Tinha facilidade em dar explicações aos seus colegas do curso de desenho industrial.	357	2	345	E	209	18	345	35	36
Trabalha 60 horas semanais com educação, sendo 20 horas na EJA.	358	2	346	E	210	26	346	35	37
Trabalhou com alfabetização de adultos.	359	2	347	E	211	35	347	35	38
Trabalhou oito anos na educação infantil antes de atuar na EJA.	360	2	348	E	212	35	348	35	39
Troca experiências com seus colegas professores em momentos que está junto deles.	361	2	349	E	213	33	349	35	40
Vê a administração municipal preocupada com a utilização do livro didático na EJA.	362	2	350	E	214	28	350	35	41
Vê sua extensa carga-horária semanal como impecílio para manter-se atualizada.	363	2	351	E	215	33	351	35	42
Verifica que os alunos adultos da EJA possuem muita dificuldade de aprendizagem.	364	2	352	E	216	18	352	35	43
Verifica que os alunos jovens falam muito, levantam-se	365	2	353	E	217	18	353	35	44

muito de seus lugares.									
Viu que as coisas eram diferente quando começou a dar aula.	366	2	354	<b>E</b>	<b>218</b> 60%	18	354	35	45
Acha importante que os professores troquem idéias em relação à EJA.	367	2	355	F	01	35	355	35	46
Acredita que na EJA precise ser utilizada uma linguagem não infantilizada.	368	2	356	F	02	4	356	35	47
Acredita que o relato de experiência de outros colegas professores contribuem no seu fazer pedagógico.	369	2	357	F	03	35	357	35	48
Acredita ser importante trocar experiências docentes em EJA com os colegas professores.	370	2	358	F	04	35	358	35	49
Acredita ser necessário que os professores troquem suas experiências de EJA entre si.	371	2	359	F	05	35	359	35	50
Adquiriu conhecimentos lendo.	372	2	360	F	06	5	360	35	51
Participou de reuniões de professores da rede municipal para selecionar os conteúdos programáticos da sua área de formação.	373	2	361	F	07	33	361	35	52
Sente necessidade de mais momentos para trocas de experiências docentes.	374	2	362	F	08	33	362	35	53
Troca suas experiências docentes com os colegas professores da EJA nas poucas reuniões que ocorrem na escola durante o semestre.	375	<b>2</b>	<b>363</b> 78%	<b>F</b>	<b>09</b> 2,4%	35	<b>363</b> 100%	<b>35</b>	<b>54</b> 14,8%
Acha importante a solenidade de formatura para os alunos concluintes da EJA.	376	3	01						
Acha importante o livro didático para a realização de exercícios.	377	3	02						
Acha importante o livro didático para o aluno consultar.	378	3	03						
Acha importante ouvir o aluno.	379	3	04						
Acha importante ter proximidade do aluno.	380	3	05						
Acredita em trabalhos diferenciados (com música).	381	3	06						

Acredita que o livro didático facilita a explicação.	382	3	07						
Acredita que o professor da EJA precisa ter um relacionamento flexível com seu aluno.	383	3	08						
Acredita que o professor da EJA precisar sempre repensar sobre suas práticas pedagógicas.	384	3	09						
Acredita que o professor precisa dar sentido ao aluno sobre o conteúdo abordado.	385	3	10						
Acredita que o professor precisa ter domínio de sua área de conhecimento.	386	3	11						
Acredita que os momentos de festividade na escola estimula a integração dos alunos e professores entre si.	387	3	12						
Acredita que ser professora da EJA é ser alguém atuante e flexível.	388	3	13						
Acredita que todo professor é capaz de trabalhar de forma interdisciplinar na EJA.	389	3	14						
Acredita que todo professor precisa saber manter a disciplina de sua turma.	390	3	15						
Acredita que todo professor precisa saber transmitir o que sabe.	391	3	16						
Acredita que todo professor precisa ser encantador para ter sucesso.	392	3	17						
Adapta a metodologia mais apropriada para cada etapa (série).	393	3	18						
Adapta o tipo de texto à etapa (série).	394	3	19						
Adapta os conteúdos a partir dos planos de estudo.	395	3	20						
Adaptava o livro didático no ensino regular para uso na EJA.	396	3	21						
Admite ter cometido um erro que foi utilizar práticas pedagógicas do ensino regular na EJA.	397	3	22						
Atuava antes com a EJA como se não fosse EJA.	398	3	23						

Avalia o trabalho de uma de suas colegas, professora da EJA, como excelente porque ela demonstra interesse pelos seus alunos.	399	3	24						
Construiu, em uma de suas escolas anteriores, um laboratório de matemática e física com um colega professor, pensando no público da EJA.	400	3	25						
Conversava com os alunos desistentes da EJA para que retornassem aos estudos.	401	3	26						
Conversava com os colegas professores para pensarem formas de resgatar o aluno desistente.	402	3	27						
Costuma ouvir as histórias de vida dos alunos.	403	3	28						
Deixa, hoje, o aluno da EJA aprender os conteúdos no seu tempo.	404	3	29						
Diz ter um olhar diferenciado em relação ao aluno da EJA.	405	3	30						
Estimula os alunos da pesquisarem em várias fontes: jornal, revista, internet, enciclopédia, etc.	406	3	31						
Faz com que os alunos mais jovens reflitam sobre seus comportamentos frente aos alunos mais velhos.	407	3	32						
Faz uma sondagem emocional de seus alunos antes de iniciar sua aula.	408	3	33						
Gosta de dar liberdade para seus alunos falarem o que pensam.	409	3	34						
Gosta de trabalhar com livro didático como ferramenta de apoio, mas ainda não utilizou na EJA.	410	3	35						
Gosta quando os trabalhos dos alunos são expostos em eventos.	411	3	36						
Já utilizou livro didático do ensino regular na EJA, selecionando alguns textos.	412	3	37						
Já utilizou na EJA livro didático do ensino regular que ficam na escola.	413	3	38						

Lê com atenção o livro didático antes de utilizá-lo.	414	3	39						
Monta polígrafos com colegas professores.	415	3	40						
Monta textos e faz fotocópias para trabalhar com os alunos.	416	3	41						
Muitas vezes é levada, na hora da aula, a mudar seu planejamento para atender as necessidades dos alunos.	417	3	42						
Não gosta muito de livro didático.	418	3	43						
Não segue passo-a-passo o livro didático.	419	3	44						
Não utiliza o livro didático da EJA, pois chegaram a pouco tempo.	420	3	45						
Participa de projetos pedagógicos integrados na escola.	421	3	46						
Percebe diferença na atuação docente em EJA em relação à outra modalidade de ensino.	422	3	47						
Percebe que colegas professores utilizam metodologias no ensino regular na EJA.	423	3	48						
Percebe que é diferente ser professor da EJA em relação a outra modalidade de ensino.	424	3	49						
Percebe resistência dos colegas professores quando é sugerido um trabalho diferenciado na EJA.	425	3	50						
Percebeu que o teatro realizado por alunos integra os alunos entre si.	426	3	51						
Planeja as aulas para toda a semana na segunda-feira, seu dia de folga.	427	3	52						
Procura criar atividades voltadas para o público adulto da EJA.	428	3	53						
Procura usar metodologias de ensino que chamem a atenção dos alunos.	429	3	54						
Propicia momentos para que os alunos enxerguem formas de resolver seus próprios conflitos escolares.	430	3	55						
Propõe debates a partir de textos.	431	3	56						
Questiona-se quanto a adequação de sua metodologias de	432	3	57						

ensino.									
Resgatou alunos desistentes depois que os conheceu melhor.	433	3	58						
Seleciona textos que possam interessar o aluno.	434	3	59						
Seus diálogos com os alunos não são de ordem pessoal.	435	3	60						
Tem autonomia para trabalhar os conteúdos.	436	3	61						
Tenta fazer o aluno descobrir o mundo através de seus próprios esforços.	437	3	62						
Tenta ser flexível para conquistar os alunos a EJA que demonstram resistência.	438	3	63						
Tenta ser uma mediadora para atender as distintas necessidades dos jovens e dos adultos.	439	3	64						
Trabalha com diversos tipos de textos.	440	3	65						
Trabalha com materiais concretos para o aluno entender o conteúdo.	441	3	66						
Trabalha seu conteúdo a partir de debates e relações com o dia-a-dia.	442	3	67						
Trabalha, também, de forma interdisciplinar, através de projetos.	443	3	68						
Utiliza com os alunos da EJA livros didáticos do ensino regular.	444	3	69						
Utiliza diversos recursos pedagógicos e metodológicos para facilitar a aprendizagem de seus alunos.	445	3	70						
Utiliza fotocópias de textos previamente selecionados.	446	3	71						
Utiliza linguagem diferenciada com os alunos da EJA.	447	3	72						
Utiliza livro didático com seus alunos sempre que possível, sendo ou não livros específicos para a EJA.	448	3	73						
Utiliza livro didático em sala de aula.	449	3	74						
Utiliza livro didático próprio para a EJA.	450	3	75						
Utiliza livros do ensino regular na EJA adaptando às	451	3	76						

necessidades.									
Utiliza metodologias diversificadas para avaliar o aluno.	452	3	77						
Utiliza músicas em suas aulas.	453	3	78						
Utiliza o laboratório de informática com os alunos.	454	3	79						
Utiliza o laboratório de informática de ciências com os alunos.	455	3	80						
Utiliza o livro didático da EJA com muita cautela.	456	3	81						
Utiliza os livros didáticos.	457	3	82						
Utiliza polígrafos em suas aulas.	458	3	83						
Utiliza questões da atualidade para trabalhar em sala de aula.	459	3	84						
Utiliza textos de jornais e revistas em suas aulas.	460	3	85						
Utiliza textos fotocopiados.	461	3	86						
Utilizava na EJA livro didático do ensino regular.	462	3	87						
Vê a necessidade de trabalhar também, na EJA, conteúdos concretos ao invés de somente teoria.	<b>463</b>	<b>3</b>	<b>88</b> 19%						

