



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO DAS CHAGAS DA PAZ SOARES

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE CAMPO MAIOR-PI

TERESINA/PI
2023

FRANCISCO DAS CHAGAS DA PAZ SOARES

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE CAMPO MAIOR-PI

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S676s Soares, Francisco das Chagas da Paz
Saberes e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos:
um estudo na rede estadual de Campo Maior-PI / Francisco das
Chagas da Paz Soares. -- 2023.
109 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Saberes docentes.
3. Prática pedagógica I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD 374

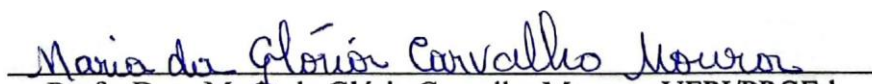
FRANCISCO DAS CHAGAS DA PAZ SOARES

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE CAMPO MAIOR-PI

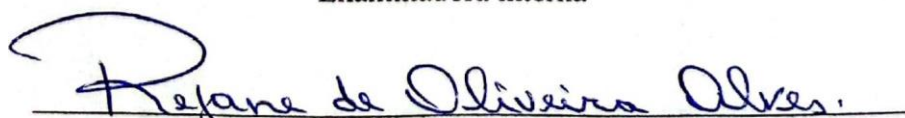
Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Aprovada em 04 de agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGED
Orientadora/Presidente


Prof.ª. Dra. Antonia Dalva França Carvalho – UFPI/PPGED
Examinadora interna


Prof.ª. Dra. Rejane de Oliveira Alves - UFBA/PPGE
Examinadora externa

*Dedico este trabalho a todos os
profissionais comprometidos com a
Educação de Jovens e Adultos e a
todos os alunos dessa modalidade de
ensino.*

*Considerando que, “ao reconhecermos
a indispensabilidade da escola para
a tarefa civilizacional que a
modernidade procurou modernizar,
dando-lhe o estatuto de bem público,
nunca poderíamos negar o direito a
esse bem, a qualquer pessoa, em
qualquer idade da vida”
(Alcoforado, 2023, p.9).*

AGRADECIMENTOS

Por mais que este trabalho dependa do esforço individual, muitas são as pessoas que contribuíram indiretamente para sua realização. Homenageá-las é o mínimo que podemos fazer. Expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouco da importância que elas tiveram, e ainda tem, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Agradeço inicialmente a Deus por sempre iluminar os meus passos, mostrar o caminho certo a ser trilhado e proporcionar a coragem para enfrentar as batalhas do cotidiano.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, responsável por me acompanhar nesta caminhada, pelo olhar carinhoso e tantas palavras sábias. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso.

Aos meus pais Raimundo Nonato e Júlia Francisca (ambos *in memoriam*), com estes aprendi as maiores lições da vida. Obrigado pelo amor proporcionado e que ainda continua embora espiritualmente.

Aos meus irmãos Erismar, Eurismar e Evandro pela paciência em entender minha ausência em família.

À Universidade Federal do Piauí e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de cursar o mestrado em educação.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), por proporcionar valiosas discussões e qualificar a minha compreensão acerca da minha temática de estudo.

Às professoras que participaram da banca examinadora do Exame de Qualificação: Antonia Dalva França Carvalho (PPGE-UFPI) e Francisca das Chagas Silva Lima (PPGE/UFMA).

Às professoras que compõem a banca examinadora da Defesa da Dissertação: Antonia Dalva França Carvalho (PPGE-UFPI) e Rejane de Oliveira Alves (/PPGE- UFBA).

Aos professores participantes da pesquisa, pela colaboração em dialogarem na escrita das Cartas Pedagógicas.

Aos colegas da 32^a turma de Mestrado, especialmente Jefferson, Daniela, Suelen, Socorro e Cleandro, pela amizade e companheirismo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. De forma especial aos professores, Danilo Alves, Diretor-Geral do *campus* Campo Maior e Raimundo Nonato, Diretor-Geral do *campus* Pedro II.

Enfim, obrigado a todos e a todas que, direta ou indiretamente contribuem para concretização deste trabalho. Muito obrigado!

Unir-se aos professores para, em cooperação, construir um objeto de conhecimento é fazer com que reconheçam a necessidade de administrar sua própria formação. Só assim serão capazes de enfrentar um processo de formação refletindo os aspectos da prática educativa que exercem (Moura, 2023, p.52).

SOARES, Francisco das Chagas da Paz. Saberes e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: um estudo na rede estadual de Campo Maior-PI, 2023. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.109 f.

RESUMO

Saberes e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na rede estadual de Campo Maior-PI, apresentado à comunidade acadêmica, resulta de uma investigação acerca de como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar. A formação do professor da EJA constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado. Este estudo tem como objeto os saberes e práticas pedagógicas dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas no município de Campo Maior-PI e como essas questões articuladas podem melhorar o processo de escolarização e a vida do aluno. Surgiu da seguinte questão/problema: “Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar”? Tem como objetivo geral compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar. Delineado como pesquisa qualitativa do tipo narrativa, o estudo utilizou para coleta de dados o dispositivo Cartas Pedagógicas escritas por quatro professores que atuam no Ensino Médio no Centro Educacional de Jovens e Adultos no contexto urbano de Campo Maior-PI. Os dados foram organizados em categorias, Bardin (2015), com auxílio do *software* Iramuteq, interpretados a luz da análise de discurso fundamentado nas concepções de Pêcheux (2015) e Orlandi (2007, 2012 e 2015). Os resultados mostraram que os professores entendem que a EJA possui uma diversidade que precisa ser respeitada e que os materiais didáticos fornecidos pelo Estado não dão conta da realidade dessa modalidade de ensino. Conclui-se então, que os saberes docentes emergem do atuar em sala de aula e do processo de formação inicial e continuada e que a interação entre esses saberes contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; saberes docentes; prática pedagógica.

SOARES, Francisco das Chagas da Paz. Knowledge and pedagogical practices in the education of young people and adults: a study in the state network of Campo Maior-PI, 2023. Master's Dissertation in Education - Postgraduate Program in Education, Centro de Ciências da Educação, Federal University of Piauí, 2023.109 f.

ABSTRACT

Pedagogical knowledge and practices in Youth and Adult Education: a study in the state network of Campo Maior-PI, presented to the academic community, results from an investigation into how the knowledge mobilized by youth and adult education professionals influences the development of pedagogical practice in the school context. The training of EJA teachers is one of the great challenges to be faced. This study has as its object the knowledge and pedagogical practices of teachers who work with young people and adults in the city of Campo Maior-PI and how these articulated questions can improve the schooling process and the student's life. It arose from the following question/problem: "How does the knowledge mobilized by youth and adult education professionals influence the development of pedagogical practice in the school context"? Its general objective is to understand how the knowledge generated by youth and adult education professionals influences the development of pedagogical practice in the school context. Set up as a narrative survey with a qualitative approach, the study used the Pedagogical Letters device for data collection, having four teachers as a sample definition, which can be viewed as a representative sample in the case of a qualitative survey of those who work in High School at the Educational Centre for the Youth and Adults in the urban context of Campo Maior-PI. The data were organized into categories, Bardin (2015), with the help of a piece of software called Iramuteq, and then interpreted in the light of discourse analysis based on the concepts of Pêcheux (2015) and Orlandi (2007, 2012 and 2015). The results showed that teachers understand that EJA has a diversity that needs to be respected and that the teaching materials provided by the State do not handle the reality of this teaching modality. It is then concluded that teaching knowledge emerges from working in the classroom and from the process of initial and continuing education and that the interaction between this knowledge contributes to the development of autonomous and emancipatory pedagogical practice.

Keywords: Youth and adults education; teaching knowledge; pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEJA-Centro Educacional de Jovens e Adultos

CFE-Conselho Federal de Educação

CNE-Conselho Nacional de Educação

CNS-Conselho Nacional de Saúde

EJA-Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA-Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

GRE-Gerência Regional de Educação

IFPI-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IRAMUTEQ-*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

IES-Instituições de Ensino Superior

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL-Movimento Brasileiro de Alfabetização

NIPPC-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação

TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC-Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/FIGURAS

FIGURA 01– Categorização das informações.....	51
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Perfil dos professores participantes.....	46
QUADRO 02- Cartas pedagógicas: processo de descoberta e mudanças.....	48
QUADRO 03 – Frequência de Palavras, Nuvem e Similitudes.....	50
QUADRO 04 – Referências concretas: Quem fez o que; Quando; Onde e Por quê?.....	57
QUADRO 05 - Subcategoria 1.1: Formação do professor: preparar para o saber e o fazer na sala de aula.....	59
QUADRO 06 - Subcategoria 1.2: Trabalhar diferente metodologias: realidade, sentido, experiência de aprender.....	61
QUADRO 07 - Subcategoria 1.3: Ensino, busca de conhecimento: processo de aprendizagem do aluno.....	64
QUADRO 08 - Subcategoria 1.4: Público diversificado: aprendizado para a vida.....	66
QUADRO 09 - Referências concretas: Quem fez o que; Quando; Onde e Por quê?	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DE NOSSAS REFLEXÕES	13
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DA LEI 5. 692/71: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	19
2.1 Educação de Jovens e Adultos: Lei 5. 692/71.....	20
2.2 Parecer 669/72: saberes e prática pedagógica.....	22
2.3 Educação de Jovens e Adultos: Lei 9. 394/96.....	24
2.4 Parecer 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	30
2.5 Educação de jovens e adultos: processo de construção de saberes dos profissionais.....	32
2.6 A prática pedagógica do professor de EJA.....	35
3 OPÇÃO METODOLÓGICA	38
3.1 Tipo de Pesquisa.....	39
3.2 Caracterização do lócus da investigação.....	41
3.3 As técnicas e os instrumentos de produção de dados.....	42
3.4 Os Participantes.....	46
3.5 Organização dos dados.....	48
3.6 Análise estrutural das informações produzidas.....	52
4 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE NOS REVELARAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS.....	55
4.1 Transformando as narrativas em textos: proposições indexadas.....	56
4.2 Categoria Geral 01 - Formação para o ensino da Educação de Jovens e Adultos: saberes e práticas.....	59
5 CONCLUSÕES	72
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES.....	83
APÊNDICE A – DADOS TRABALHADOS: CARTAS PEDAGÓGICAS.....	85
APÊNDICE B1 – QUADRO DE FREQUÊNCIA.....	87
APÊNDICE B2 –NUVEM DE PALAVRAS.....	88
APÊNDICE B3 – GRAFOS SIMILITUDE.....	89
ANEXOS	90
ANEXO A-DADOS BRUTOS: CARTAS PEDAGÓGICAS	92
ANEXO B-AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	98
ANEXO C-PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	99
ANEXO D-INSTRUMENTO – CARTA CONVITE PARA O(A) PARTICIPANTE.....	105
ANEXO E-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	106

INTRODUÇÃO: INÍCIO DE NOSSAS REFLEXÕES

Na sociedade brasileira novas exigências estão sendo postas ao trabalho dos professores. Essas demandas incluem o conhecimento da cultura digital, competências em educação inclusiva e multicultural, currículo flexível, desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos, formação continuada, educação para cidadania e enfrentamento de desafios sociais. Essas exigências refletem a necessidade de os professores se adaptarem a um ambiente educacional em contínua transformação e de desempenharem um papel mais amplo na formação integral dos alunos.

Diante disso, se faz necessário compreender como se desdobram os saberes e as práticas dos docentes, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque para as necessidades e anseios de aprendizagem dos alunos e a flexibilidade de se adaptar à instabilidade do mercado. Para Cortada (2013), essas demandas exigem do professor uma compreensão aberta do mundo, dos alunos e da própria realidade, para que se faça educação como um ato político com compromisso social, com possibilidade de descoberta, valorização da cultura, agente de transformação e questionadores da realidade educacional, tornando assim, indispensável um professor coerente com as exigências da sociedade contemporânea.

Nesse contexto de transformações, o Brasil nos últimos anos tem se empenhado em promover reformas na área educacional ao ampliar o acesso à educação. Entre essas, destaca-se a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No tocante à reforma do Ensino Médio, alterou a estrutura curricular neste nível de ensino, permitindo uma maior flexibilidade nas disciplinas estudadas pelos alunos. Aprovada em 2017, a BNCC, documento normativo, estabelece as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica. Ela foi implementada para padronizar o currículo em todo o país (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Uma das metas principais das reformas educacionais é geralmente melhorar a qualidade da educação oferecida. Isso pode ser alcançado através da atualização de currículos, da formação de professores, da implementação de novas abordagens pedagógicas e da avaliação contínua dos resultados educacionais. Nesse sentido, as reformas podem ser implementadas para garantir o acesso mais equitativo à educação, na busca de assegurar sua garantia para uma parcela significativa da população, com vistas à superação da desvantagem quanto aos índices de escolarização e ao nível de conhecimento em relação aos países desenvolvidos.

Em relação à EJA, a formação de professores constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado. Pouco se investe na formação inicial e o processo de formação precisa ser contínuo.

A articulação dos saberes e práticas possibilitam a procura constante de elementos que darão suporte a construção de novos e diferentes saberes, ao ressignificar práticas.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada na EJA. Jardimino e Araújo (2014, p.12), ressaltam que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a consciência sobre a própria prática, o que pressupõem os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. A ampliação dessa consciência se dá pela reflexão do professor na realização de sua ação sobre as decisões tomadas na sala de aula e na escola como um todo, por meio da dimensão da pedagogia da práxis. Para isso, é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação, contribuindo para uma prática pedagógica estruturada na relação entre teoria e prática, com o intuito de contribuir para a autonomia docente (Iasi, 1999).

Assim, compreender os saberes e as práticas dos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, pressupõe o conhecimento prévio dos aspectos sócio-históricos e econômico-cultural que envolvem tanto esta modalidade de ensino quanto ao público que dela participa.

Neste sentido, a educação escolarizada e destinada as pessoas jovens e adultas deve considerar o público potencial dessa modalidade de ensino da educação básica e seu contexto de vida, pois em algum momento de sua existência foram excluídos do espaço escolar.

No cerne da reflexão sobre os saberes, as práticas e aprendizagens docentes, Jardimino e Araújo (2014, p.11), enunciam que “os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização”. Moura (2015, p.336), complementa: “a ação pedagógica deve ser objeto de reflexão permanente entre os profissionais da escola e os estudantes, além de ter o objetivo de tornar o currículo significativo”. O processo de ensino aprendizagem é a prática pedagógica refletida no coletivo escolar, a fim de tornar-se capaz de cumprir seu papel na integração da tríade: professor, aluno e conhecimento, na perspectiva de formação integral do ser humano, considerando que o currículo escolar deve refletir os anseios da sociedade. Sendo assim, integra os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, o objeto de pesquisa constitui-se nos saberes e práticas pedagógicas dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas no município de Campo Maior-PI e como essas questões articuladas podem melhorar a vida do aluno da EJA, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O interesse do pesquisador pela temática surgiu a partir do contato com a Disciplina Educação de Jovens e Adultos no Curso de licenciatura Plena em Pedagogia, onde houve um embasamento teórico, bem como pelo contato direto com os alunos da EJA durante a produção

do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O trabalho desenvolveu-se por intermédio de uma investigação sobre evasão escolar na EJA, provocando assim, reflexões sobre como os saberes e as práticas pedagógicas podem influenciar na permanência ou expulsão do aluno na escola.

Durante a Pós-Graduação *latu sensu* em Docência do Ensino Superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - Campus Piripiri, aumentou o interesse por refletir e investigar sobre a EJA, com foco nos saberes mobilizados pelos profissionais desta modalidade de ensino e a influência desses saberes no desenvolvimento da prática pedagógica.

As motivações para investigar o objeto de estudo emergiram de fatores pessoais e profissionais e se aproximam e entrelaçam de tal maneira que dificulta estabelecer uma ordem de prioridade, pois, manifestam-se da consciente necessidade de se produzir novos conhecimentos, amadurecer algumas ideias e concepções sobre educação e, no caso específico sobre a EJA. Essas, foram se consolidando no percurso da formação inicial, a partir das leituras de teóricos, como: Freire (1982, 1996), Moura (2003), Romão e Gadotti (2011), Jardimino e Araújo (2014) e Arroyo (2017). Essas leituras instigaram as inquietações norteadoras da temática dessa pesquisa aumentando o interesse em compreender as inter-relações entre teoria e prática, saberes e prática, ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, se faz necessário considerar o público potencial da EJA, na contemporaneidade, posto que as pessoas jovens e adultas que procuram essa modalidade de ensino da Educação Básica, que em algum momento da vida, por alguma razão tiveram que se afastar do espaço escolar. Peculiaridades essas que são colocadas como condição de excluídos da escola, tida como “regular”. No entanto esse público é constituído, em sua maioria, por trabalhadores, com marcas culturais, sociais e econômicas peculiares.

Com intuito de vivenciar os anseios do público da EJA, tendo como objeto de estudo os saberes e a prática pedagógica na EJA, realizamos uma pesquisa associada com as relações estabelecidas no contexto escolar, o que por sua vez, nos leva a um processo contínuo de reflexão sobre o fato de que: “[...] ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos” (Gadotti; Romão, 2011, p.75).

Nesse sentido, a EJA, requer maior dinamismo do professor, pois é necessário compreender quem é o aluno, sua história e sua realidade. Isso significa dizer, que o professor precisa ficar atento para perceber em que momento o aluno se encontra no processo de aprendizagem, sem desconsiderar que sua trajetória é marcada por expectativas, desafios e interações com situações de aprendizagem, nos diversos contextos de vida.

Dessas inquietações, surgiu a seguinte questão/problema: “Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar”?

Tendo como referência a questão que norteou todo o estudo, para qual buscamos na empiria a resposta, definimos os objetivos da pesquisa, seguido pela contextualização teórica que envolve aspectos referentes a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir de sua institucionalização na década de 70 até o contexto atual.

De forma geral objetivamos: compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar. Especificamente buscamos: a) identificar os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos; b) caracterizar as concepções de prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos no contexto escolar; c) analisar a influência dos saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da prática pedagógica.

Esta pesquisa se apresenta como uma oportunidade para aprofundar visões sobre como os professores da EJA podem responder de maneira satisfatória às necessidades e anseios do público diversificado, muitas vezes formado por adultos com diferentes experiências de vida e desafios pessoais. Ao entender melhor os saberes e práticas dos docentes da EJA, podemos fomentar mudanças positivas em nossos sistemas educacionais, promovendo uma educação mais acessível, inclusiva e eficaz para jovens e adultos que buscam aprimorar seus conhecimentos e habilidades ao longo de suas vidas. Espera-se, assim, que esta pesquisa seja um impulso para a melhoria contínua da educação e do desenvolvimento pessoal e profissional dos atores envolvidos na EJA.

Além do aporte legal, dialogamos com autores estudiosos da temática investigada, os quais fundamentaram teoricamente a pesquisa. Dessa forma, nos apoiamos nas ideias de: Moura (2003), Romão e Gadotti (2011), Jardimino e Araújo (2014) e Arroyo (2017), no que se refere aos aspectos legais, o público potencial da EJA e a formação de professores. A discussão acerca dos saberes docentes ancora-se no pensamento de Gauthier (1998) e Tardif (2010); Pimenta e Ghedin (2012), Pimenta (1999) e, por fim, a compreensão de práticas pedagógicas fundamenta-se em Franco (2008), Freire (1996), Behrens (1996, 1999) e Veiga (2008), dentre outros.

Desse modo, concebe-se que o desenvolvimento desta investigação de expressiva relevância no sentido de que o produto da pesquisa oportunizará aos docentes ampliarem suas percepções sobre aspectos da prática pedagógica e dos saberes docentes. Contribuirá para que o professor de EJA se perceba como sujeito/ator/criador, que precisa estar em constante atitude

de rever a sua ação pedagógica e o seu processo de construção de saberes. Nesse âmbito, o docente pode refletir e compreender a prática pedagógica por meio da pesquisa como *práxis* transformadora.

A dissertação foi estruturada em cinco seções. Na introdução: Início das reflexões - Seção 01, o objeto de estudo é caracterizado e apresenta-se as motivações da pesquisa, bem como sua relevância, questão/problema e os objetivos a serem atingidos. Na segunda seção, educação de jovens e adultos no contexto brasileiro a partir da lei 5. 692/71: saberes e práticas pedagógicas, reporta sobre o percurso da EJA a partir de sua institucionalização, refletindo sobre a formação, os saberes docentes e a prática pedagógica do professor. Aborda-se os saberes e prática pedagógica implícitos no Parecer 669/72, com olhar voltado para as funções do ensino supletivo. Apresenta-se as mudanças trazidas pela Lei 9. 394/96 no tocante à Educação de Jovens e Adultos, bem como o Parecer 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando quais saberes estão latentes no ordenamento legal.

Em Caminhos Trilhados: Opção Metodológica - Seção 03, serão abordados os procedimentos metodológicos da investigação, delineando o tipo de pesquisa, lócus da investigação, a descrição dos participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de produção de dados, e por fim, a organização e método de análise de dados.

Na Seção 04 – “Dialogando com os achados da pesquisa: o que nos revelaram as Cartas Pedagógicas”, a discussão circula em torno dos resultados da pesquisa, buscando responder à questão que permeou todo o estudo. Na subseção 4.1 a análise concentra-se nos elementos indexados voltados para a trajetória dos professores e em 4.2 engloba a Categoria Geral - Formação para o ensino da Educação de Jovens e Adultos: saberes e práticas, a qual explora como a formação dos professores é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que esteja alinhada com as demandas da sociedade.

Por fim, na Seção 05, as reflexões conclusivas sobre o estudo consolidam o alcance dos objetivos delineados, ocasião em que o pesquisador se posiciona sobre os resultados alcançados e as conclusões obtidas com a investigação realizada.

Essa seção discorre sobre os saberes e as práticas pedagógicas em EJA permeadas no âmbito da Lei 5.692/71, denominada reforma do ensino de primeiro e segundo graus, além de delinear um panorama a partir de sua institucionalização com a aprovação dessa Lei. Na subseção 2.2, a discussão pauta-se em torno do Parecer 669/72, com foco nos saberes e prática pedagógica implícitos no referido documento; na subseção 2.3 abordaremos como foi discutida a EJA na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), o que perpassa pelos os avanços e retrocessos no campo da EJA; em 2.4 discutimos a respeito do Parecer 11/2000; na subseção 2.5 aborda-se o processo de construção dos saberes dos profissionais da educação de jovens e adultos; e por último, na subseção 2.6, tecemos reflexões sobre a prática pedagógica do professor de EJA. Para fortalecer a discussão, busca-se a contextualização a partir de fontes documentais e bibliográficas de como foram mobilizados os saberes docentes, bem como se constituíram as práticas pedagógicas na EJA, visando a compreensão de aspectos da atualidade na modalidade de ensino marcados por épocas passadas.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: Lei 5. 692/71

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se um produto de um longo processo de organização e embate da sociedade civil em busca de uma educação que atenda aos interesses das classes populares, principalmente das pessoas jovens e adultas que por várias razões não conseguira êxito no processo de escolarização (Moura, 2023).

A EJA começou a se consolidar em nosso sistema educacional a partir da legislação 5.692/71. Esta promoveu a reforma no ensino de primeiro e segundo graus, visto que, na década de 60 o seu reconhecimento vinculava-se diretamente aos movimentos de educação popular, no qual tem suas raízes. Esta lei dedicou aos jovens e adultos analfabetos um capítulo denominado Ensino Supletivo (Cunha, 1999).

A reforma da educação implementada pela Lei 5692/71 trouxe reflexos significativos para a educação de adultos. Haddad (1987), explicita ser um desses desdobramentos da legislação a incorporação, à época, dos exames de madureza, alterando sua denominação para exames supletivos. Essa reforma buscou melhorar a qualidade do ensino e promover a formação dos alunos, com ênfase na preparação para o mercado de trabalho e na valorização da educação técnico-profissional.

A Lei 5.692/71 vigorou no Brasil entre os anos de 1971 e 1996. Com isso, a EJA figurou no estatuto legal pela primeira vez, e trouxe diversas mudanças na organização e na estruturação da educação no país, incluindo também mudanças em relação às práticas pedagógicas adotadas

pelas escolas e pelos professores na época. A referida Lei “[...] oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino, de primeiro e segundo graus, após um processo embrionário lento, intermediado por debates com a participação da sociedade civil, nascia, tornando-se um marco desse período [...]” (Moura, 2023, p. 86-87).

A introdução do ensino técnico-profissionalizante exigiu-se a adoção de novas metodologias de ensino, as quais visavam preparar os alunos para as exigências do mercado de trabalho. A referida Lei trouxe mudanças significativas nas escolas brasileiras na época, ao propor adequação do ensino às necessidades do país e dos alunos (Cunha, 1999). Dentre essas mudanças, destacamos:

Formação de professores: deveria ser realizada em cursos de nível superior, com licenciatura plena, o que significava uma formação mais ampla e completa, com maior ênfase na teoria e na prática pedagógica. Habilitação específica: a lei determinou que os professores deveriam possuir habilitação específica para as disciplinas que lecionassem, o que exigia uma formação mais aprofundada e especializada em cada área do conhecimento (Brasil, 1971).

Todos esses fatores possibilitaram uma formação mais completa e especializada dos professores. Incentivou ainda, maior reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, o que contribuiu para o desenvolvimento de novos saberes e práticas no campo da educação de adultos. Dessa forma, em 1972, o Conselho Federal de Educação publicou o parecer nº 699/72. Dessa forma, conforme Haddad; Di Pierro (2000, p.120), com a publicação do Parecer:

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Neste sentido, as características do ensino supletivo dos anos 70, em meio a efervescência política, trazem as marcas do contexto histórico-econômico-político daquele período, onde predominavam as práticas tecnicistas, tendo como forte argumento o desenvolvimento econômico do país, evidenciando assim, o seu caráter ideológico.

O pensamento tecnicista imbuído na égide da lei 5.692/71, direcionava a oferta para além da alfabetização ao incluir a certificação e qualificação para o mercado de trabalho com pouca ênfase na educação geral do educando. Esse fato terminou por comprometer o recrutamento de professores com perfil para atender as necessidades dos cursos ofertados, característica

imprescindível quando se almeja a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ao considerar uma pluralidade de saberes exigida aos professores.

Corroborando com essa ideia, Jardimino (2014, p.15), afirma que “para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade”, isto é, não são suficientes os conhecimentos técnicos da área de formação, porque não se trata apenas de instrumentalizar o aluno para exercer uma atividade.

Na subseção que segue, a discussão versa sobre o Parecer 669/72, com ênfase nos saberes e na prática pedagógica dos professores do ensino supletivo, destacando as contribuições desse documento para a implementação prática das diretrizes emanadas pela Lei 5.692/71.

2.2 Parecer 669/72: saberes e prática pedagógica

Após a implementação da lei 5.692/71, o passo seguinte foi a elaboração do Parecer 669/72 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Aprovado em 13 de dezembro de 1972, o referido documento ocupou-se das diretrizes e orientações específicas para a implementação do ensino supletivo (Gadotti; Romão, 2011). Assim, veio subsidiar a configuração da EJA no que se refere ao ensino supletivo.

Moura (2023, p. 87) destaca que:

A partir deste parecer, foram estabelecidas as diferenças entre o chamado ensino regular e o ensino supletivo, notadamente no currículo, pois, no segundo, respeitadas as funções, a formação profissional era permitida sem a educação geral ou vice-versa, tendo como fonte de inspiração o mercado de trabalho sem foco na transformação das estruturas sociais e econômicas do País, deixando claro o caráter político e excludente da reforma de ensino de 1º e 2º Graus.

Assim o Parecer nº 699/72, teve como objetivo a operacionalização da legislação educacional em vigor e elencava quatro funções básicas para o ensino supletivo: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

A suplência visava compensar os adolescentes, jovens e adultos sem acesso ou não concludentes da educação regular para a qual a legislação se refere como na “idade própria” com a educação escolarizada de 1º e 2º graus, com intuito de recuperarem o tempo perdido.

A função suprimento tinha por objetivo proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que já concluíram ou estão em processo de conclusão do ensino regular. Nesse sentido, o suprimento pode ser visto como uma das formas de educação permanente (Haddad, 1987), porquanto oferece oportunidades de aperfeiçoamento e atualização em diferentes áreas do conhecimento.

Ainda em relação ao Parecer nº 699/72, a aprendizagem, com foco na formação metódica do trabalho, foi desenvolvida pelas empresas ou instituições, por estas criadas e mantidas, com objetivo de preparar os estudantes adultos para o mercado de trabalho, fornecendo-lhes habilidades e competências práticas necessárias para sua inserção profissional.

A qualificação, função oposta ao de madureza, tinha como base obrigatória os cursos e não os exames (Moura, 2003). A qualificação tem como meta a profissionalização, sem preocupação com a educação geral do aluno. Atende ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. Dentro dessas funções do ensino supletivo, buscou-se identificar os saberes implícitos utilizados pelos professores para ensinar, de acordo com o Parecer 669/72.

Vale ressaltar que o Parecer nº 699/72 consistiu na implementação de cursos que oferecessem um atendimento diferenciado à população fora da escola, através da adoção de novas metodologias. Esses cursos seriam realizados de forma sistemática e envolveriam uma relação direta entre professor-aluno, ou seja, na forma presencial. Enquanto alguns desses cursos previam a formação assistemática, via correspondência (carta), rádio e televisão (Rodrigues; Machado, 2014).

Neste sentido, a prática docente foi influenciada pela tendência tecnicista com destaque para a transmissão de conteúdos e métodos de ensino. Fiorentini et al. (1998) corroboram com esse pensamento ao enfatizarem uma valorização quase exclusiva do conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960. Na década de 1970 ocorre a valorização dos aspectos didáticos-metodológicos.

Apesar de não haver uma menção explícita aos saberes docentes, as reflexões anteriores, nos possibilitam reconhecer que a ação pedagógica dos professores na égide do Parecer 669/72, se estruturava em torno dos saberes específicos da disciplina e dos saberes metodológicos relacionados às tecnologias de ensino.

O Parecer 669/72 marcou um importante ponto de partida nas discussões sobre a EJA no Brasil ao enfatizar, a época, a necessidade de Programas específicos para atender a essa população. No entanto nota-se que, apesar dos esforços iniciais, a implementação efetiva desses programas enfrentou desafios consideráveis. A título de exemplo apontamos o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que representou uma tentativa significativa de abordar a questão da alfabetização de jovens e adultos de forma abrangente, na busca de expandir o acesso à educação. Criado no final da década de 1960, o MOBREAL tinha como objetivo acabar com o analfabetismo no país.

Entretanto, o Programa foi criticado por algumas limitações, como a ênfase na memorização e repetição de conteúdos, em detrimento de uma aprendizagem mais crítica e reflexiva. Além disso, havia pouca articulação entre o Mobral e o sistema educacional formal. Isso gerou um descompasso entre o que era ensinado no programa e o que era ensinado nas escolas.

O Mobral foi extinto em 1985 pelo governo federal com a alegação de ter alcançado seus objetivos de alfabetização. Com a extinção do programa, as ações no campo da alfabetização de jovens e adultos foram sendo desenvolvidas pela Fundação Educar, que assumiu a responsabilidade de articular a política nacional de educação de jovens e adultos, com papel de fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, além de supervisionar e avaliar as atividades (Haddad; Di Pierro, 2000).

A transferência de responsabilidades para a Fundação Educar representou um desafio, pois ao contrário do Mobral, essa Instituição não executava diretamente os programas de alfabetização, mas fornecia apoio financeiro às iniciativas que estavam associadas a ela.

2.3 Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei 9. 394/96

Com a redemocratização do país, houve um desdobramento proveniente da promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse âmbito, avançaram-se as discussões em torno de uma educação que atendesse a todos, sem distinção. Esse contexto garantiu avanços importantes no campo da Educação de Jovens e Adultos. No artigo 208 da referida lei, a educação passou a ser direito de todos, independentemente da idade. Nas disposições transitórias são definidos metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. No artigo 208 está disposto que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Com base nas conquistas relacionadas ao direito à educação, estabelecidas tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB, ocorreu uma significativa reconfiguração da EJA enquanto modalidade de ensino. Essa transformação foi notavelmente destacada nos artigos 37 e 38 da referida lei, os quais esclareceram com maior precisão a posição da EJA como parte integrante da Educação Básica, em consonância com o que preconiza a Constituição de 1988. De acordo com Machado (2009), a aprovação da LDB/96 representa um marco fundamental no

campo da EJA, pois reforça os direitos educacionais dos jovens e adultos no âmbito do contexto escolar.

A LDBN é a principal norma que regulamenta a educação no Brasil. Promulgada em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo as competências das diferentes esferas governamentais (união, estados, municípios) e estabelecendo as normas que orientam a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Aborda diversos temas relacionados à educação, incluindo o acesso e a permanência na escola, a formação de professores, a organização do ensino em diferentes níveis e modalidades, a avaliação e a gestão escolar, entre outros.

Segundo Moura, (2007, p. 54),

Além de assegurar a oferta de oportunidade escolar aos jovens e adultos fora da idade prioritária, prevista em lei, estabelece a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada que normalmente é aplicada no trabalho com crianças, incluindo, conteúdos, metodologias, tipologias organizacionais e sistemáticas de avaliação.

A nova LDB tenta incorporar uma concepção mais ampliada de educação de adultos, como uma modalidade de ensino integrante da educação básica. Está expresso no artigo 37, § 1º da LDB/1996,

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

Encontra-se aqui uma inovação na nova legislação: redução da idade mínima dos estudantes, no que se refere à terminalidade, fixada em 15(quinze) e 18 (dezoito) para o Ensino Fundamental e Médio respectivamente. Além disso, ao legislar que o educando da EJA pode ser avaliado mediante cursos e exames, e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) se enquadra nessa categoria de exames. Instituído em 2002, pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, foi apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil. MEC, 2002, p. 197).

No entanto, é importante ressaltar que essa iniciativa, embora seja valiosa para muitos, não soluciona integralmente as questões da EJA. Isso ocorre porque a participação no exame é voluntária, ou seja, somente aqueles que desejam completar seus estudos se inscrevem para

realizar as provas, e aqueles que obtêm a pontuação necessária recebem a certificação de conclusão da escolarização.

Soares (2002, p. 12) faz uma análise sobre mudança conceitual da égide da Lei 5 692/71 e a atual LDB:

A mudança de 'ensino supletivo' para 'Educação de Jovens e Adultos' não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo 'ensino' se restringe à mera instrução, o termo 'educação' é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Pelo descrito anteriormente, essa mudança de nomenclatura com a ampliação do conceito implica em uma alteração de perspectiva sobre a EJA, que deixa de ser vista apenas como uma forma de completar a escolaridade, e passa a ser encarada como um processo educativo mais amplo e abrangente. Além disso, também traz uma valorização da EJA e dos seus alunos, os quais passam a serem vistos como sujeitos de um processo de educação e não somente como meros receptores de instrução.

Entre os avanços da nova LDB, destaca-se a obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental para todas as crianças entre 7 e 14 anos, desse modo garante o acesso universal à educação básica; a possibilidade de organização do currículo de forma flexível, permite às escolas para elaborarem seus projetos pedagógicos, e promoverem a descentralização no sistema educacional (Brasil, 1996).

Apesar dos significativos avanços com as reformas educacionais dos anos 90, há complexidades e desafios a serem enfrentados pelos sujeitos da EJA em sua trajetória educacional como a diversidade de idades e experiências de vida, responsabilidades familiares e profissionais, motivação e autoestima, acesso a recursos educacionais, preconceito e estigma, recursos financeiros e inclusão de diversidades culturais.

Uma outra complexidade a ser superada, refere-se a lacunas na nova LDB, sobretudo no que diz respeito à garantia da qualidade do ensino e à efetiva inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os jovens e adultos, na escola. Dentre essas lacunas, destaca-se o não estabelecimento de políticas públicas claras de formação dos professores no documento, o que tem sido um desafio para a melhoria da educação de jovens e adultos.

Um outro aspecto importante a ser considerado é a omissão da Lei em relação ao analfabetismo, sobretudo de pessoas jovens e adultas. Apesar de o número de analfabetos ter reduzido nas últimas décadas, esse fator não pode ser ignorado.

Diferentemente da Lei nº 5.692/71, a Lei 9.394/96 não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo, tudo reflete a intencionalidade do legislador em desconsiderar o

enorme contingente de pessoas jovens e adultas sem o domínio da leitura, escrita e do cálculo (Haddad, 1997).

Essa supressão do combate ao analfabetismo no texto da Lei é coerente com a conjuntura neoliberal no contexto em que fora produzida, ao apostar na ideia de que a simples oferta de vagas seria suficiente para garantir a presença do aluno na escola. Nessa ótica, o foco estar na disponibilização de oportunidades educacionais, sem considerar as complexidades e desafios enfrentados pelos sujeitos da EJA enfrentam na sua trajetória educacional, como por exemplo, o fato de, em muitos casos, o educando ter que conciliar trabalho e escola, o histórico de repetência e o fardo de carregar um estereótipo de fracasso escolar.

A inserção da EJA nos dispositivos legais da educação nacional ainda não assegurou a funcionalidade e a qualidade esperada da educação de jovens e adultos. Por constituir-se em uma modalidade de ensino ao englobar um público diferenciado, demanda dos profissionais envolvidos no processo educativo práticas de ensino diferenciadas. Embora o texto da lei não faça referência direta sobre essa temática, reflete-se em como as práticas são percebidas na legislação em vigor.

Ao estabelecer no inciso VIII do artigo 3º da LDB que o ensino será ministrado ao ter como fundamento a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 1996), tem-se que as práticas pedagógicas devem ser orientadas a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos em situações concretas, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

Isso se traduz na tentativa de superar o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática, ou ainda como uma forma de preparar os alunos para a vida, com capacidade de resolver problemas e exercer uma profissão. Nessa perspectiva, a educação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um meio para preparar os alunos para a vida, para o mundo do trabalho e para a participação na sociedade. A formação do educador que atua na EJA influencia diretamente a formação humana que se pretende para o educando.

Em relação ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). A formação de professores para essa modalidade deve determinar o reconhecimento do aluno da EJA como cidadão de direito à educação com qualidade e considerá-lo em sua diversidade cultural.

Face às particularidades e demandas dessa modalidade de ensino, Moura (2007, p. 61), aponta que:

Em face dessa realidade, as expectativas sobre a formação do educador de EJA voltam-se para as atuais exigências da legislação, que garante a habilitação e educação permanente do professor, quando afirma no artigo 61, que a formação de profissionais da educação, terá que ser dada de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo aí os jovens e adultos. Dessa forma, necessita incorporar as singularidades que são peculiares desta modalidade de ensino, não ficando restrita apenas, as exigências formativas próprias dos demais níveis de ensino.

Consoante o pensamento da autora, a formação continuada do professor da EJA deve contemplar a especificidade do educando desta modalidade, que traz consigo as marcas da exclusão. Entretanto, em muitos casos, o professor que leciona nas turmas regulares, em alguns casos, atua na EJA como um complemento da carga horária, utilizando-se das mesmas práticas e orientações pedagógicas do ensino regular, desconsiderando as singularidades dos sujeitos dessa modalidade. Posto isto, considerando que ainda é tímida a oferta de formação inicial em EJA no Brasil, destaca-se a necessidade de políticas de ampliação dessa formação em EJA, de modo que o professor tenha essa modalidade de ensino como uma escolha de atuação profissional e vislumbre em seus alunos, indivíduos com saberes práticos e experiências diversas.

A EJA deve voltar-se para a busca da conscientização estimulando o aluno a saber enfrentar e resolver os problemas que envolvem situações concretas de sua realidade. A Educação de jovens e adultos necessita de flexibilidade em sua organização curricular. Para Arroyo (2017, p.188) “[...] há outro lado que vem sendo trabalhado nas escolas e, particularmente, na EJA: as culturas como expressões políticas de resistências às inferiorizações, às segregações sociais e culturais”.

Nesta perspectiva, este estudo está alinhado com uma visão educacional para a EJA que se baseia nas ideias de Paulo Freire (1996, p.120), uma vez que o autor delinea as características fundamentais que um professor deve possuir:

Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis[...]. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça [...].

A citação destaca a importância de incorporar certas qualidades e virtudes na formação dos professores na EJA. Essas características não apenas enriquecem a prática pedagógica, mas

também promovem um ambiente de aprendizado mais acolhedor e significativo para os alunos adultos, que frequentemente enfrentam desafios distintos em sua trajetória educacional. Portanto, a reflexão sobre essas qualidades é essencial para a formação de professores comprometidos com a transformação social e a formação do ser humano.

Em relação às exigências e avanços necessários no campo da EJA, Gadotti e Romão (2011, p. 65), afirmam que:

[...] há necessidade de avanços, tanto no sentido da ampliação da cobertura das populações ainda marginalizadas da escolarização, quanto no de qualificar, pedagogicamente, a educação popular voltada para os interesses populares. [...] Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica.

Concordamos com os autores acerca da necessidade de buscar estratégias não apenas em termos quantitativos, mas que contemplem a dimensão qualitativa da educação, por meio de práticas que considere a cultura desses sujeitos, não apenas o arremedo de uma educação compensatória.

No entanto, ao se referir aos alunos da EJA como clientela, os autores, de forma intencional ou não, ao usarem a expressão clientela remete-nos ao viés mercantilista que permeia o campo educacional. Assim, o aluno passa a ser interpretado como aquele que busca a escola apenas a procura de estudar para conseguir emprego ou melhor posição no mercado de trabalho.

De acordo com Freire (1996), só ocorrerá educação se houver a conscientização e valorização da pessoa humana a partir da realidade na qual ela se insere. Assim, ele defende a transformação do conceito de Educação de Adultos, situando-a no âmbito da Educação Popular, ou seja, uma educação que parte da cotidianidade dos grupos nos quais ocorre a prática educativa.

No tocante a uma educação humanizadora, Freire (1996), ressalta serem educação e humanização inseparáveis, pois o ato educativo transforma os seres humanos. Desta forma, a reflexão pedagógica deve ser fundamentada em ambas no sonho por um mundo mais humano e de transformações sociais.

A convivência com os educandos da EJA reforça a necessidade de uma prática pedagógica centrada na compreensão e no respeito à pessoa e aos saberes proporcionados pelo cotidiano. Os docentes da EJA que assim atuam, valorizando a trajetória sócio-histórica e cultural de cada educando, podem contribuir para que os jovens e adultos não desanimem no

retorno ao ambiente educativo. Nesse seguimento, surge a figura do educando-pesquisador que, para além da apropriação de conhecimentos universalmente sistematizados, é responsável por sua própria aprendizagem.

O professor ao desenvolver uma prática pedagógica inclusiva de acolher o educando e ajudar no seu desenvolvimento pleno enquanto cidadão e construtor de conhecimento. Do contrário, as práticas pedagógicas, como solicitar aos educandos que façam cópia de tarefa do quadro ou do livro e utilizar-se de conteúdos descontextualizados, excluem o educando e não asseguram a formação cidadã, mas assume um caráter meramente certificatório (Kuenzer, 2008).

Na visão de Zeichner (1997), há escolhas e opções feitas pelos docentes no cotidiano escolar que afetam substancialmente a vida dos educandos, bem como suas chances e oportunidades, além de implicarem para a justiça e igualdade sociais. O cotidiano escolar diz muito e, por isso, a partir do que lá ocorre deve-se planejar a formação continuada dos profissionais e que as “considerações a respeito das condições sociais da escolarização que influem no seu trabalho, nas aulas não podem ser deixadas de lado” (Zeichner, 1997, p. 390).

Depreende-se do posicionamento do autor, a necessidade de compreender o impacto que os fatores sociais têm sobre o contexto educacional. Isso inclui aspectos como a realidade dos alunos, suas vivências, contextos familiares e culturais, bem como as dinâmicas de poder e desigualdades presentes na sociedade.

2.4 Parecer 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Dentre os documentos oficiais orientadores do funcionamento da EJA está o Parecer CNE/CEB 11/2000, cujo relator foi o conselheiro professor Carlos Roberto Jamil Cury. O documento estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA. Ao reiterar o direito assegurado na Educação de Jovens e Adultos, superou-se o antigo conceito de ensino supletivo e avançou-se na definição das funções dessa modalidade de ensino.

O referido parecer foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2000 e tem como objetivo estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento da EJA no país. O referido documento destaca a importância da EJA como instrumento de democratização do acesso à educação, bem como ressalta a necessidade de se considerar as características e demandas específicas dos estudantes adultos na organização e oferta da educação.

Neste sentido, o documento promove um profícuo diálogo com a LDB, considerando-a um ponto de mudança importante na responsabilização do Estado e na oferta da educação escolar de amplos segmentos sociais. Além disso, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica trata de um novo modo do fazer pedagógico, com especificidades e funções políticas e sociais próprias demandadas pelas diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e pela formação docente atenta às suas particularidades.

O Parecer evidencia serem os saberes docentes fundamentais para a formação de professores capazes de oferecer uma educação de qualidade e inclusiva para os jovens e adultos frequentadores da EJA no Brasil. O documento recomenda investimentos em programas de formação continuada para professores e gestores da EJA, visa o aprimoramento dos saberes pedagógicos imprescindíveis para a oferta de uma educação adequada às demandas e necessidades específicas dos estudantes adultos.

Consoante o Parecer supracitado, a prática pedagógica na EJA deve ser adequada às características e demandas específicas dos estudantes adultos, ao considerar suas vivências e experiências anteriores. Entre as principais recomendações do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, estão:

Desenvolvimento de metodologias de ensino que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento; adoção de práticas pedagógicas que levem em conta a diversidade cultural e social presente na EJA; valorização dos saberes prévios dos estudantes adultos, buscando relacioná-los com os conteúdos ensinados; oferta de um ensino que dialogue com as realidades dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e a participação na sociedade.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE nº 699/72 e atribui à EJA três funções básicas: reparadora, equalizadora e função permanente. A função é reparadora no sentido de proporcionar oportunidade de recuperação do tempo perdido e retomada da formação educacional, especialmente para pessoas que tiveram seus direitos à educação negados no passado.

A função equalizadora associa-se à oportunidade de acesso para pessoas que não tiveram essa oportunidade na idade regular para poderem adquirir conhecimentos e habilidades de participar nas diferentes formas de expressão cultural.

A função qualificadora ou permanente relaciona-se com a oportunidade de formação contínua e com o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa terceira função é coerente com a proposta da Declaração de Hamburgo ao defender que todos os indivíduos têm

direito a uma educação de qualidade para desenvolverem suas capacidades e potencialidades ao longo de toda a vida (Declaração de Hamburgo, 1997).

Essas funções da EJA evidenciam as intencionalidades formativas com o propósito de suprirem não apenas as defasagens educacionais passadas, mas também a promoção da igualdade, o acesso a uma educação de qualidade e o desenvolvimento dos alunos adultos em todas as suas dimensões e em diferentes fases da vida.

Nesse sentido, a concepção de EJA assumida no Parecer é justamente a valorização do aprendizado ao longo da vida e o reconhecimento de que as pessoas podem construir saberes em qualquer fase de sua trajetória pessoal e profissional, independente da idade. Assim, deixa de ser vista somente como uma modalidade educacional destinada a corrigir as lacunas educacionais do passado, para englobar uma proposta pedagógica que valoriza o aprendizado ao longo da vida, voltado para a formação das pessoas em todas as suas dimensões.

O Parecer 11/2000/CNE/CEB traz uma preocupação quanto à formação de professores da EJA como determinante de uma prática pedagógica reconhecadora do sujeito da EJA como um cidadão de direito à educação com qualidade, além de considerar sua diversidade cultural como um aporte para metodologias adequadas e específicas. O Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000, p. 53), assim discorre:

[...] a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resgate o sentido primeiro do termo adequação como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante.

Verifica-se a importância de uma formação específica para os professores atuantes na EJA, para que possam adequar sua prática pedagógica às características e necessidades dos alunos trabalhadores ou dos adolescentes com uma história de insucesso na trajetória escolar. “Nesse sentido, apontam para a possibilidade de se construir saberes em qualquer época, independente de idade, obedecendo ao princípio de equidade por meio da otimização de recursos, como forma de garantia de permanência dos jovens e adultos ao sistema escolar” (Moura, 2023, p. 90).

A ênfase ao tratamento didático dos conteúdos e das práticas deve levar em conta tanto a especificidade dessa modalidade quanto o caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares, ou seja, é preciso uma abordagem pedagógica nesse contexto.

Assim, reforça-se a ideia de que a EJA possuir uma atenção especial por parte dos professores, não só em termos de conteúdo, mas também de metodologia e estratégias pedagógicas.

2.5 Educação de jovens e adultos: processo de construção de saberes dos profissionais

Posto o recorte histórico da EJA, desde a Lei 5692/71 até aos desdobramentos da nova LDB, a discussão neste tópico pauta-se na reflexão sobre os saberes necessários para os professores atuantes na EJA. Como suporte teórico para aprofundar a discussão, apoiamos-nos em autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta e Ghedin (2012).

Tardif (2002) desvenda a natureza dos saberes docentes ao categorizá-los em quatro tipos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares, sendo aqueles inerentes ao campo do saber; saberes curriculares o conhecimento a respeito dos programas, como as diretrizes oficiais, livros e materiais didáticos produzidos por base nas diretrizes, e por fim, os saberes experienciais, provenientes da própria experiência na profissão e adquiridos pelas vivências em sala de aula.

É válido ressaltar que Tardif (2002, p. 54) dar destaque aos saberes adquiridos na experiência, ao afirmar que,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Neste sentido, há uma valorização dos saberes adquiridos na experiência, seja ela individual ou coletiva, em detrimento dos demais, justamente porque os demais saberes não podem ser produzidos pelo professor.

No campo da EJA, os saberes oriundos da experiência tornam-se ainda mais valorizados. O professor é desafiado a desenvolver sua prática pedagógica com base nos saberes acumulados historicamente e reelaborados no confronto com a prática. Nesta perspectiva, a prática pedagógica configura-se por diferentes saberes docentes, os quais vão se entrelaçando àqueles apreendidos na formação inicial com os saberes experienciais e adquiridos ao longo do desenvolvimento profissional. Dessa forma, faz-se necessário que os professores sejam capazes de construir novos saberes para enfrentarem as diferentes situações no contexto educacional.

Ainda sobre os saberes docentes necessários para a prática pedagógica, Pimenta e Ghedin (2012, p.28) destacam que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido de teorias da educação”. Aduz-se que a teoria tem importância fundamental, pois ao apropriar-se de fundamentação teórica beneficiamo-nos de variados pontos de vistas para uma tomada de decisão dentro da sala de aula. Desde modo, a interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Nesse sentido, os saberes e o fazer do docente da EJA podem transformar-se em objeto da formação continuada, esta necessita partir da escola, das pessoas e de suas vivências e experiências.

Segundo Zeichner (1997, p.17), vem nos dizer que,

Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros professores é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. [...] Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim, cada professor é um indivíduo único, com suas experiências, valores e perspectivas pessoais, o que influencia diretamente a maneira como ensina. Nesse sentido, a reflexão sobre a própria prática é o ponto de partida para identificar os desafios e vislumbrar melhorias. A ideia de ensino reflexivo vai além de uma abordagem teórica, envolve a disposição e a capacidade de os professores analisarem criticamente sua própria prática, questionarem suas ações e buscarem constantemente melhorar o trabalho.

Conforme Masetto (2012, p. 62), “a prática de trabalhar com a educação de adultos supõe por parte dos professores, estabelecer um clima físico e psicológico que propicie um ambiente de mútuo respeito e confiança com os participantes, enfatizando assim a aprendizagem como algo agradável”. Neste sentido, a necessidade de os professores criarem um ambiente favorável para a aprendizagem. Ao estabelecer a criação de um ambiente de respeito e confiança, estimula a participação ativa dos adultos, promovendo a troca de experiências e saberes entre os alunos e professores, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a construção dos saberes necessários à prática docente, Tardif (2010, p. 21) afirma que

(...) 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 profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O autor aborda a singularidade do saber dos professores. Esse saber não pode ser abordado de forma isolada ou descontextualizada, mas deve ser compreendido e estudado considerando todos os elementos constituintes do trabalho do professor. O saber dos professores é construído a partir de suas vivências e trajetórias pessoais e profissionais. Essa visão reforça a ideia de que a prática pedagógica é complexa, envolvendo aspectos emocionais, sociais, culturais e relacionais que influenciam a forma como o professor ensina e interage com seus alunos.

Neste sentido, autores que trabalharam diretamente com a EJA como Moura (2007), Romão e Gadotti (2011), Jardimino e Araújo (2014), Arroyo (2017) e Soares (2002), ou outros que, sobre ela, depositaram seu olhar de educador e pesquisador, demonstram a importância da constante adequação de práticas pedagógicas, dos currículos e do necessário respeito aos saberes dos educandos.

Ainda referente aos saberes docentes necessários à prática pedagógica, Pimenta e Ghedin (2012) destacam que o saber docente se consolida não apenas na prática, mas também nas concepções teóricas da educação, oferecendo alternativas de análise para os professores compreenderem as diversas nuances da profissão.

A respeito desses saberes, Pimenta e Ghedin (2012, p.50) apontam uma distinção entre competência e saberes. De acordo com os autores, competência pode significar uma ação imediata, com ênfase no indivíduo e ausência de reflexão política, enquanto os saberes são mais abrangentes, permitindo a crítica e avaliação.

2.6 A prática pedagógica do professor de EJA

O foco dessa subseção é a prática pedagógica que se diferencia da docente, conforme sinaliza Veiga (2008) ao afirmar ser a primeira uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática. Neste sentido, não se limita ao domínio metodológico e ao espaço escolar, engloba também a teia das relações sociais, pois é permeada de objetivos, finalidades e se integra ao contexto da prática social.

Por seu turno, Franco (2016, p.536) ressalta que “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades”. Neste âmbito, a prática pedagógica contempla uma dimensão política, pautada na intencionalidade e no compromisso do professor acerca do projeto de vida de seus alunos ao refletir durante sua ação pedagógica qual tipo de ser humano que se pretende formar.

A prática docente associa-se aos métodos utilizados pelo professor para ministrar os conteúdos na sala de aula sem uma intencionalidade e sem potencializar o contexto social. Destarte, existem práticas docentes construídas pedagogicamente assim como há práticas docentes construídas sem a dimensão pedagógica (Franco,2016).

No campo da EJA, exige-se práticas contextualizadas, e o enfoque sobre prática pedagógica tem sido objeto de vários estudos, sobretudo, em razão de uma acentuada improvisação de professores de outras áreas sem a formação continuada em EJA. Segundo Jardimino (2014), ainda é incipiente o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos com habilitação para a atuação na EJA, tendo em vista a demanda existente.

Os professores tentam superar as dificuldades e necessidades formativas por meio das vivências cotidianas e trocas de experiências com seus pares, e não porque receberam algum tipo de formação para saberem lidar com esses desafios, isto é, estão desprovidos de um processo de formação inicial específico e formação continuada que possam fundamentar suas práticas.

Neste sentido, cabe a contribuição de Jardimino (2014, p.96), ao mencionar que “[...] os professores da EJA, oriundos de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam nas EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal”. Frente ao exposto, salienta-se que estes professores não possuem formação teórico-metodológica para a docência com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades da docência na EJA no cotidiano da sala de aula. Em razão disso, é frequente a repetição na EJA das mesmas práticas pedagógicas utilizadas no ensino regular, com a diferença de que o período letivo daquela é menor, o que conduz à precarização da ação pedagógica que se busca desenvolver (Basegio, 2013).

Posto isto, muitos professores tendem a levar para a sala de aula as metodologias vivenciadas em sua trajetória educacional. Assim, com o mundo em constante transformação, faz-se necessária a reflexão pelos professores a fim de construírem uma prática pedagógica que vise à transformação da sala de aula.

Nesse sentido, a superação do paradigma conservador e a adoção do paradigma inovador por parte dos professores conforme Behrens (1999), fundamentam-se em uma prática

pedagógica que possibilite a produção do conhecimento e a formação de pessoas conscientes, éticas e transformadoras. Nesta perspectiva, observa-se a configuração de novas práticas pedagógicas que atendam às proposições oriundas das transformações no campo da EJA.

Continuar em formação significa apropriar-se de saberes, ser capaz de perceber e destacar aspectos da realidade promovidos pelas mudanças pessoais e profissionais. O processo de formação deve também provocar a construção de estratégias metodológicas, considerando a complexidade da diversidade própria de cada pessoa jovem e adulta, em formação, prevendo a descodificação de mundo e a mobilização da descoberta (Moura, 2015).

Assim, além do desafio de transposição de um modelo conservador para o paradigma inovador de prática pedagógica, outro desafio diz respeito ao desenvolvimento profissional. A precariedade das condições de trabalho na EJA, impõe limites à ação do professor que atua nessa modalidade de ensino. Quase sempre a alocação do professor para turmas de EJA não se dá por alternativa político-ideológica, mas para complementar a carga horária de trabalho ou de outros fatores (Jardilino, 2014).

No tocante à formação continuada, em 2020, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A Resolução recomenda às Instituições de Ensino Superior a criação de unidades integradas para a formação de professores experientes das redes escolares de ensino, criando um regime de articulação entre universidades e escolas da Educação Básica (Brasil, 2020).

Em relação ao documento mencionado anteriormente, verifica-se que está implícito o caráter de imposição no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a começar pelo aspecto semântico da palavra diretriz, por se tratar de orientações a serem cumpridas. A este respeito, é importante trazer o pensamento de Behrens (1996) quando se trata de formação continuada de professores. Segundo a autora (p.13), “as propostas são autoritárias e, quando muito, propõem discussões sobre eles e não com eles”. Nesta ótica, corrobora-se com o pensamento da autora de que a formação continuada dos professores acontece por meio de ações desenvolvidas de cima para baixo pelo sistema educacional, sem diálogo com esses profissionais, uma vez que estes não são ouvidos acerca das dificuldades, necessidades formativas e expectativas.

Nessa seção, discutimos os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo à procura de atingir os objetivos e responder a inquietação que deu origem a pesquisa. Nessa sequência, a subseção 3.1 aborda o tipo de pesquisa. Em seguida a subseção 3.2. define o campo empírico com suas sutilezas próprias e o *locus* da investigação é caracterizado. As técnicas e instrumentos de produção de dados foram detalhados na subseção 3.3. Nesse sentido, a escolha foi pensada com intuito de possibilitar a compreensão da riqueza das informações narradas pelos participantes a fim de responder à questão norte do estudo: “Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar”? Na subseção 3.4, discorremos sobre os participantes, pessoas fundamentais para a concretização da pesquisa. Destaca-se que para desenvolver a recolha dos dados, contatos iniciais foram realizados buscando o apoio dos profissionais da escola. Nas subseções 3.5 e 3.6, apresentamos a forma como os dados foram organizados, bem como procedeu-se com a interpretação das informações produzidas no campo empírico.

3.1 Tipo de Pesquisa

A discussão sobre os procedimentos metodológicos deve ser precedida da compreensão da concepção que o pesquisador entende a respeito do conceito de uma pesquisa. Diante dessa afirmação nos perguntamos, mas o que se entende por pesquisa? Processo sistemático e metódico de coleta, organização, análise e interpretação de informações que tem como objetivo gerar conhecimento e solucionar problemas específicos, como aponta Richarlison (1999). Ou ainda, uso de pontos de vista qualitativos e quantitativos; coleta e análise de dados, maneira diferentes de ver e ouvir, organizar e interpretar, extrair uma multiplicidade de pontos de vista com bases filosóficas, psicológicas que orientam a coleta e análise descritos por Creswell; Clark (2013). Podíamos citar várias definições de autores renomados, contudo, o sentido e o significado seriam similares, ou seja, apontariam para a mesma direção.

A pesquisa é um transcurso de elaboração de um saber que tem como finalidade gerar novos saberes ou discordar de um saber já existente. Podemos conceituá-la como um percurso de aprendizagem tanto do pesquisador que a realiza quanto dos informantes, bem como, da sociedade na qual os resultados vão impactar de forma direta ou indireta.

Pesquisa é uma investigação planejada para se chegar ao conhecimento com o rigor imposto pelo método científico. Dessa maneira, a pesquisa constitui um caminho contínuo para a obtenção do conhecimento ao envolver a reflexão crítica e ao suscitar novas questões. Nessa

concepção de pesquisa, Minayo (2010), Creswell e Clark (2013), Becker (2007), destacam a importância do uso de métodos científicos na busca de soluções para os problemas propostos, o que implica em uma abordagem sistemática para a coleta, análise e interpretação de dados de uma pesquisa.

Partindo do princípio de que esse tema não é foco do nosso estudo e considerando ainda que se trata de conceitos de domínio público, voltaremos a preocupação para a opção metodológica, a qual se concentra em uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Pela configuração do campo no qual se realizou o estudo e pela natureza do objeto investigado, têm-se que o método qualitativo permite a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto do estudo, permitindo compreender os fenômenos segundo a visão dos participantes para situar a interpretação.

Segundo Gatti e André (2010, p.30) “[...] as pesquisas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa consolidada para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. Ainda sobre este enfoque metodológico, segundo Bauer & Gaskell (2008), se comparado ao quantitativo, o método qualitativo é intrinsecamente mais crítico e emancipatório, pois defende a necessidade de compreender as interpretações que os participantes da pesquisa fazem acerca do mundo.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que perpassa por representações, relações, percepções e opiniões no percurso de construção e interpretação dos dados para entender as singularidades e os significados do fenômeno pesquisado.

Richardson (1999) completa que os estudos com enfoque qualitativo descrevem a complexidade de determinado problema, analisam a interação de certas variáveis, assim como compreendem e classificam processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. Neste sentido, as técnicas qualitativas focam na experiência das pessoas e seu o principal objetivo é a interpretação do fenômeno.

No âmbito da investigação de natureza qualitativa, optamos pela Pesquisa Narrativa, fundamentado em autores como Clandinin e Connelly (2011); Souza (2006; 2011), entre outros, por constituir-se em um recurso metodológico que favorece a reflexão em relação às situações vividas pelo sujeito, partindo do pressuposto de que a memória possibilita a construção nos professores dos significados de suas experiências profissionais, provocando mudanças em suas práticas docentes, levando-os a compreender a si próprios e aos seus semelhantes.

As experiências a que nos referimos são as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. Assim, as narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado dos

profissionais da escola produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência, não apenas ao professor, mas “possibilita a todos que atuam no contexto educacional e são provocados a expressarem suas histórias, pois, a experiência tem um papel primordial na pesquisa narrativa, pois ela expressa a vida vivida” (Clandinin e Connelly, 2011, p.51).

Neste processo, destacamos a potencialidade das narrativas, por meio das cartas pedagógicas, da vida profissional dos professores participantes dessa pesquisa, nas quais relatam as experiências vividas em sua constituição profissional. Sendo possível compreender no texto escrito, os elementos indexados e não indexados dentro de contextos complexos que envolvem os saberes advindos de suas experiências de vida legitimados pelos saberes da academia.

Para Clandinin e Connelly (1995, p. 18), as narrativas são utilizadas como [...] um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Souza (2004), complementa destacando que as narrativas seriam a investigação e o processo de formação estaria pautado nas histórias contadas pelos sujeitos, pois o contato com a experiência conduz o sujeito a reconfiguração de si.

3.2 Caracterização do *locus* da investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada no norte do Estado do Piauí, na cidade de Campo Maior. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada de 45.793 habitantes, posicionando-se como a 9ª cidade mais populosa do Estado e contém uma área territorial equivalente a 1 699,383 km² (IBGE, 2022).

A cidade tem uma história rica, que remonta ao período colonial brasileiro. Foi fundada em 1761, durante a expansão da pecuária no Piauí, e se tornou uma importante rota entre o litoral e o interior do estado. Campo Maior foi cenário da Batalha do Jenipapo ocorrida em 13 de março de 1823, episódio importante da Guerra da Independência do Brasil e que teve papel decisivo para manter a unidade territorial do país. Os brasileiros venceram a batalha e a vitória teve grande relevância para a consolidação do movimento pela independência do Brasil.

No tocante à educação pública de nível médio no município de Campo Maior, as escolas estaduais fazem parte da 5ª Gerência Regional de Educação (GRE), sendo formada por quinze escolas, entre elas, um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), *locus* da investigação. Fundado em 1º de maio de 1984, o prédio é bem estruturado, conta com sete salas de aula,

depósito, quatro banheiros, cantina, diretoria, secretaria, sala de informática, Sala de Atendimento Educacional Especializado e uma Sala destinada ao Programa Mais Saber, programa esse que tem como objetivo assegurar o acesso e a conclusão do Ensino Médio presencial com mediação tecnológica, para jovens e adultos em localidades do interior do Piauí de difícil acesso e para os alunos nos municípios participantes do programa.

Selecionamos a única escola na cidade que oferta, de forma exclusiva, a educação de jovens e adultos. No que se refere ao quadro funcional é constituído por 32 professores, que atuam na EJA, com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, quatro; Matemática, três; História, três; Geografia, dois e Biologia, dois. Atendendo 257 alunos matriculados em 2022, nas etapas: IV e V correspondente ao (6º, 7º, 8º e 9º) ano do Ensino Fundamental e as etapas VI e VII do Ensino Médio, sendo, a VI etapa equivalente ao (1º e 2º) anos e a VII ao 3º ano, distribuídos em 10 turmas. Destaca-se que o Ensino Médio é integrado ao Ensino Profissionalizante contemplando os cursos de Serviços Jurídicos e Técnico em Informática.

3.3 As técnicas e os instrumentos de produção de dados

A importância da escolha dos instrumentos para coleta de informação no campo empírico a fim de subsidiar a pesquisa quando se planeja uma investigação com público-alvo, precisa levar em consideração qual a melhor estratégia é capaz de captar respostas pertinentes a questão/problema. Assim, decidimos pelo instrumento cartas pedagógicas por acreditarmos que possibilita a identificação de elementos que caracterize os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, colaboradores desse estudo, conscientes que, com o uso dessas, os dados recolhidos respondem a nossa questão de pesquisa atingindo os objetivos propostos.

Fizemos uso de cartas pedagógicas com o objetivo de identificar os saberes mobilizados pelos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, caracterizar as concepções de prática pedagógica no contexto escolar, e analisar a influência dos saberes no desenvolvimento da prática pedagógica.

A carta pedagógica, nesse estudo, configura-se como a principal fonte de produção das informações, por possibilitar narrações espontâneas dos participantes, rememorar experiências significativas vivenciadas no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, fornece elementos de reflexão do fio condutor desta pesquisa.

Há algumas décadas, as cartas foram utilizadas como os principais meios das pessoas receberem notícias dos amigos, de familiares, para os namorados expressarem sentimentos ou para fins comerciais por meio de correspondências oficiais. Apesar de algumas características básicas, a carta não possui um modelo pronto e acabado, possibilita às pessoas a vontade de exporem suas narrativas no papel.

A escola utiliza-a apenas como gênero textual. Contudo, com o passar do tempo, foi perdendo-se o hábito de escrever. Esse ponto foi um dos definidores para a escolha deste instrumento: proporcionar o resgate deste tipo de escrita, reiterando sua importância para a valorização e reconhecimento de histórias de vida das pessoas, seja no campo pessoal ou profissional.

Por conseguinte, a carta pedagógica como instrumento de pesquisa ainda é pouco utilizada no meio acadêmico, talvez por se tratar de um gênero narrativo cuja escrita parece ser simples, entretanto, é uma poderosa ferramenta da comunicação que possibilita ao participante escrever livremente e por ser capaz de suscitar à reflexão sobre as vivências da sala de aula.

Considerando a importância da narrativa na atualidade, Soligo (2007) pontua que este tipo de produção escrita se configura como um recurso valioso. Por isso, optamos por empregá-la como instrumento desta pesquisa, objetivando desmistificar os preconceitos que deram a esse gênero um status social inferior ao que de fato merece.

As cartas são registros escritos que se impuseram na história contendo importantes documentos e evidências históricas. No que se refere a dimensão pedagógica presente nessa modalidade de escrita, Camini (2012.p.35), esclarece que,

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos.

Desse modo, através das cartas, buscamos sensibilizar os participantes a escreverem sobre as rotinas, práticas, contexto do cotidiano, como eles trabalham com os alunos da EJA, possíveis dificuldades, estímulos que proporcionam para os alunos entre outras questões. Então, por que escolhemos as cartas pedagógicas?

A título de exemplo, cartas foi um recurso utilizado por Freire para registrar suas indagações perante o mundo. Acreditava que escrever é recriar experiências, vivências importantes, visto que, os fatos mais intensos tendem a ser lembrados quando não são apenas

ditos, mas colocados na escrita. Nesse sentido, “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, [...] O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel” (Freire, 2020, p.54).

Levando em consideração esse aspecto, destaca-se que o ato de escrita sempre foi utilizado pela humanidade, sendo perfeitamente possível por meio das cartas captarmos as sensibilidades dos autores, bem como as inúmeras questões vitais que serão analisadas pelo pesquisador. Nesse contexto, Moraes e Paiva (2018, p.11), mencionam que “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”.

Captar esses múltiplos sentidos oferece-nos uma visão dinâmica dos saberes e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, relacionados não somente aos acontecimentos que atingem a sala de aula, quanto com o que acontece fora dela nas interações cotidianas entre professor e aluno.

As cartas pedagógicas utilizadas com o intuito de coletar informação sobre as inquietações evidenciadas e refleti-las com um olhar atento as sutilezas escritas, proporcionam uma visão diferenciada das práticas pedagógicas, geralmente trabalhadas na EJA, e sua relação com aspectos culturais, ideologia e convicções dos docentes. À luz dos registros dos professores e de suas projeções, elementos reveladores vem à tona, provocando a interação do pesquisador com a imaginação do docente em relação aos saberes permeados na prática dessa modalidade de ensino. Portanto, “a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o diálogo interativo por meio escrito” (Vieira, 2008, p.158).

Então, o que se propôs foi à construção através das cartas, de um diálogo onde as utilizamos, objetivando ter um gama de informações que nos permitiu ter uma visão mais dinâmica dos saberes e práticas dos professores que atuam na EJA. Ainda na perspectiva de Freire (2000, p. 29), as cartas pedagógicas possibilitam aos “professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas”. Isso significa dizer que as informações solicitadas conferem fidedignidade à pesquisa.

Todas essas questões demonstram como as cartas pedagógicas tornam-se um instrumento de reflexão e diálogo proporcionando uma visão rica e profunda do ensino e aprendizagem no contexto escolar, contribuindo nas interações professor, aluno e conhecimento, na busca por um ensino igualitário onde o aluno possa concluir seu processo de escolarização com qualidade. As cartas pedagógicas, portanto, nos abrem um caminho múltiplo

de possibilidades e fornecem-nos uma maneira diferente de dialogarmos com os profissionais da escola.

Ribeiro e Souza (2010) consideram as cartas pedagógicas como uma fonte de pesquisa. Destacam que escrever cartas, antes mesmo de ser uma reconhecida forma de se comunicar com o propósito de promover interação social, implica em um ato intrinsecamente do eu, podendo assim alterar o status de carta e localizá-la no âmbito dos estudos com histórias de vida pessoal e profissional.

A pesquisa narrativa enfatiza a valorização de histórias escritas, revisitações no passado, seja distante ou recente, pois em tempos de grande efervescência da internet e das redes sociais, o simples fato de parar, sentar-se, recordar configura uma interessante estratégia de produção do conhecimento.

A escrita de narrativas proporciona a revisitação de memórias, tanto às pessoas que as escrevem como aqueles que as recebe. Nesse caso específico, instigaremos os participantes à reflexão sobre os saberes docentes e prática pedagógica. Assim, “a escrita da carta pode constituir-se em um espaço-tempo singular de conhecimento de si quando o sujeito toma a própria trajetória como o conteúdo a ser contado” (Ribeiro e Souza, 2010, p. 91).

A vantagem de trabalhar com as cartas pedagógicas é a possibilidade de manter um diálogo prolongado com os participantes em que se oportuniza uma densa produção de dados, caracterizando-se, assim, como importante fonte de pesquisa, visto que, a interação dialógica acontece em círculos de conversa. Sendo assim, as cartas propiciam momentos de reflexão e revelações dos participantes, enriquecendo tanto a quem elabora a escrita quanto quem faz a leitura, bem como, ao analista que capta as informações considerando o lugar em que se encontra o participante, o que torna o diálogo um campo rico de aprendizagem.

Antes da coleta dos dados, houve um encontro do pesquisador com os participantes para explicar os objetivos da pesquisa, a dinâmica de entrega e recolhimento das cartas, a fim de dirimir todas as dúvidas e definir os pseudônimos para garantir o anonimato, momento em que foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinado pelos participantes, confirmando a adesão à pesquisa.

No tocante às cartas, foi confeccionada uma Caixa dos Correios, que permaneceu na diretoria da escola, local de armazenamento das cartas. Na fase de iniciação, o pesquisador enviou uma carta para cada participante endereçada ao seu pseudônimo, solicitando as informações de forma clara e específica para estimular uma narração espontânea. Os participantes tiveram o prazo de três dias para devolver. O pesquisador recolheu as cartas, fez a leitura e verificou as informações respondidas, as quais atendiam aos objetivos previstos. Os

participantes foram avisados por e-mail e por aplicativos de mensagens que a carta estaria disponível na Caixa de Correios.

3.4 Participantes

A população foi constituída de professores da EJA que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Campo Maior-PI. Do universo de professores da escola, definimos como amostra para realizar a pesquisa, cinco professores tendo como critério de inclusão: está no exercício efetivo da função docente, maior tempo de serviço no magistério da EJA, sendo um de cada Componente Curricular, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História e Geografia. A amostra deu-se por adesão e mesmo assim apenas quatro professores deram a devolutiva da carta, participaram da pesquisa somente os quatro que responderam as cartas, os quais foram identificados por nomes fictícios, a saber: Camilo, Elisa, Sandra e Helena. Vamos conhecê-los um pouco melhor (QUADRO 01).

QUADRO 01 – Perfil dos professores participantes

Participante/Pseudônimo	Idade	Sexo	Formação	Magistério (anos)	
				Total	EJA
Camilo	46	Masc	Licenciatura em Matemática	09	09
Elisa	33	Fem	Licenciatura em Geografia	09	03
Sandra	30	Fem	Licenciatura em Biologia	10	02
Helena	36	Fem	Letras Português	06	04

Fonte: Autor (2023).

Ao analisar a variável idade, percebemos que os participantes da pesquisa são na sua maioria mulheres, com idade entre 30 e 36 anos. O único participante do sexo masculino tem 46 anos. A recolha dessas informações vai ao encontro do resultado do Censo Escolar de 2021, que deu ênfase a distribuição das idades dos professores de nível médio concentrando-se nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (MEC, 2021).

Ao analisar as características dos docentes que redigiram as cartas, observa-se que dos quatro docentes, três (75%), são do sexo feminino e apenas um (25%), do sexo masculino. Estes dados representam a predominância da figura feminina no exercício do magistério, mesmo no Ensino Médio, eventualmente em razão da desvalorização do magistério. Este aspecto corrobora com o que Ferreira (1998, p.43-44) apresenta-nos:

A feminização do trabalho docente acontece em concomitância com a expansão mundial dos sistemas de ensino, por sua vez, como um requisito do próprio desenvolvimento do capitalismo. Associado ao "abandono" pelos homens, o que sentem a partir daí é a construção de uma identidade profissional para a docência com marcas provenientes da condição da mulher.

Para a autora, os homens preferiram assumir outras profissões, das quais lhes trariam um retorno financeiro significativo, desse modo, a profissão docente passou a ser predominantemente ocupada pelas mulheres.

Em relação à formação universitária, os quatro professores da EJA, na escola pesquisada, são graduados em Matemática; Ciências Biológicas; Geografia e Letras Português. Entretanto, não mencionaram se possuem algum tipo de formação para atuar nessa modalidade de ensino.

No que se refere ao tempo de atuação no magistério, ressaltamos que o professor, durante seu percurso profissional, atravessa momentos e fases, apresentando características que o diferencia em cada momento da carreira, o que Huberman (2000) denomina como ciclos de vida profissional do docente: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Ao analisarmos a situação referente ao tempo de magistério, observamos que entre os participantes, o tempo varia de 06 a 09 anos na educação e de 02 a 09 de trabalho na modalidade em questão. A participante Helena, com 6 anos de docência, encontra-se na fase de estabilização, enquanto os demais estão no momento da escrita das Cartas, na fase de diversificação ou questionamentos (Camilo e Elisa, com 09 e Sandra, 10 anos).

Há uma predominância de professores que se encontram na fase diversificação ou questionamentos, etapa essa da carreira docente, em que seriam os mais motivados, dinâmicos, e empenhados nas equipes pedagógicas. Há também nesta fase, a ocorrência provável de um certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises (Huberman, 2000).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, CAAE: 64362322.6.0000.5214, Resolução CNS nº 510/16), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Informações estas repassadas aos participantes da pesquisa.

3.5 Organização dos dados

Por ser a carta pedagógica um gênero narrativo, os dados foram organizados em dois momentos distintos. No primeiro momento, nos fundamentamos na proposta de Schütze, que sugere: identificar os elementos indexados, quem fez o que? quando? onde e por quê? e não-indexados, que expressam valores, juízos e sabedoria de vida (Jovchelovitch; Bauer, 2002), nas cartas narradas pelos participantes para posterior categorização e análise formal do texto (APÊNDICE A - Cartas pedagógicas 01; 02; 03; 04).

Para melhor compreensão do leitor, apresentamos as Cartas pedagógicas dos participantes da pesquisa (Camilo, Elisa, Sandra e Helena) dados trabalhados e sistematizados em proposições indexadas e não indexadas (QUADRO 02), seguindo a orientação de Jovchelovitch; Bauer (2002, p. 106).

QUADRO 02- Cartas pedagógicas: processo de descoberta e mudanças

Questão-problema: Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar?	
Elementos indexados - Quem fez o quê? Quando? Onde e por quê?	Elementos não indexados - Juízos, Valores (Sabedoria de vida).
Carta 01 - Na modalidade EJA já trabalhei em escolas e turnos diferentes, na escola que atuei por mais tempo as aulas eram à noite, com um público bem diferente do que o atual, mais com realidades bem parecidas. No CEJA, esta é minha segunda passagem. Na primeira tínhamos ainda uma outra modalidade de ensino na qual o aluno vinha buscar explicação sobre determinada disciplina e quando tivesse a oportunidade viria apenas realizar as provas, que tinham conteúdo definidos e as revisões direcionadas. No ano de 2022 surgiu uma nova oferta de trabalho com o EJA, no CEJA, com uma nova realidade no ensino ofertado, com aulas diárias seguindo o currículo do Piauí, norteados por todas as diretrizes escolares que regulam esta modalidade de ensino. Trabalho com ensino fundamental e médio, nos turnos manhã e tarde. <i>Em minhas aulas procuro seguir o material didático ofertado, para muitos é a única fonte de pesquisa, como também fazemos a impressão de blocos assuntos e atividades extras para fomentar o conhecimento que já é ofertado. Busco trazer o lúdico para dentro das aulas, confeccionar materiais planos e geométricos, aguçando nos alunos a criatividade.</i> <i>Camilo</i> (2022).	Carta 01 - As formações, no contexto do EJA, preparam os professores para exercerem suas funções de forma harmônica, com resiliência, afetividade e um olhar crítico ao público diversificado que é o do EJA. Nestas formações, os professores de áreas são orientados e capacitados para exercerem suas funções disciplinares baseados no que é abordado no âmbito nacional e estadual, onde devemos buscar meios que facilitem o aprendizado do aluno, usando os mais variados recursos existentes e em pregando experiências já utilizadas e que trouxeram grande retorno no campo educacional, implantado diversos meios de ensino-aprendizagem. As estratégias utilizadas se baseiam no uso de módulos enviados pelo governo do Estado do Piauí, onde são contemplados assuntos por área do conhecimento, buscando deixar o conhecimento bem próximo de realidades cotidianas dos alunos. Com realidades bem distintas, o EJA, traz em seu público uma clientela bem diversificada, exigindo da equipe um preparo diferenciado, buscando habilidades e formação para transmitir conhecimento e preparar os mesmos para o mercado de trabalho, dando a eles o necessário para efetivação da vida através da educação de qualidade. (<i>Camilo</i> , 2022).

<p>Carta 02 - Procuo adequar os conteúdos programáticos à realidade, de forma que faça sentido para eles. Eu dou aula de Geografia e sempre busco, relacionar a abordagem com algo que eles tenham vivenciado, e assim eles participam, e trazem mais riqueza para a aula. Procuo desenvolver trabalhos em grupo, pesquisas, ao longo desses poucos anos nessa modalidade educacional, buscando adequar a minha prática a cada vivência, a cada público para oferecer qualidade aos meus alunos. É um aprendizado que nós adquirimos na vida acadêmica. <i>Elisa</i> (2022).</p>	<p>Carta 02 - Enquanto professores, devemos aprender a ensinar, e aprender com quem ensinamos. Não podemos assumir uma postura de donos do saber, da razão. O momento em que eles estão no espaço da sala de aula, não seja só de escuta, mas que tenham um lugar de fala, de relatar experiências, ressignificar suas vivências. A sala de aula é um processo de troca e construção. Aprendi que o que foi muito bom e deu resultado em uma turma, em outra já não surtiu tanto efeito e procurei readaptar experiências para alcançar a maioria dos meus alunos. Muitas vezes os módulos apresentam muito conteúdo para o tempo, e não é cumprido, não dá para jogar o conteúdo para o aluno para cumprir o módulo, então, foco na habilidade desejada procuro desenvolver dentro das possibilidades. A maior dificuldade de ser professor nesta modalidade esteja, talvez, na inovação da prática, no aperfeiçoamento para atender as demandas da realidade na qual nós professores e alunos estamos inseridos, cativar esse aluno e trazê-lo para o centro do processo educativo. <i>Elisa</i> (2022).</p>
<p>Carta 03 - Atuo no magistério da Educação Básica há 10 anos e há 2 anos trabalho com EJA. Os alunos desta modalidade se encontram em situações adversas de vida, a maioria trabalha e/ou tem filhos, sendo muitas vezes discriminado pela sociedade. <i>Vejo que as metodologias aplicadas em sala de aula, com a modalidade regular, na maioria das vezes não são eficientes com este público.</i> Ser docente em turmas de Jovens e Adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais. <i>Sandra</i> (2022).</p>	<p>Carta 03 - Os saberes experienciais ou culturais, adquiridos na vida do professor, nas relações diárias, são válidos, no planejamento das atividades a serem trabalhadas com jovens e adultos. A graduação prepara o professor com saberes curriculares, disciplinares e formação profissional. Trabalhar com adultos requer preparo e parcimônia, muitas vezes não consigo aprofundamento em determinados conteúdos, por falta de entendimento básico dos alunos, a abordagem tem que ser clara e dinâmica fazendo a relação entre o conteúdo e a vida do estudante, percebo que só há engajamento dos discentes quando o aprendizado faz sentido para eles, se o objeto de aprendizagem for algo de concreto das atividades diárias de vida. <i>Sandra</i> (2022).</p>
<p>Carta 04 - Nas minhas aulas, como forma de facilitar a aprendizagem, faço uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, que é uma metodologia ativa de ensino que propõe a atividade prática. Como professora de Português, com essa metodologia, deixo de ter o papel do único transmissor do conhecimento e passo a atuar como um facilitador, de forma a mediar o trabalho dos alunos. Percebo que ao trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados e satisfeitos porque se envolvem com assuntos que lhes interessam. O projeto estimula o desejo, a motivação para aprender e a capacidade de realizar trabalhos desafiadores e satisfatórios para eles. <i>Rebena</i> (2022).</p>	<p>Carta 04 - O público da EJA apresenta especificidades diferentes das outras modalidades de ensino, assim, exige a utilização e criação de metodologias diversificadas no trabalho pedagógico. Os adultos aprendem de modo diferente, sendo que já tem outras possibilidades no trabalho, na família e na vida social, por isso a necessidade de desenvolver estratégias significativas que deem sentido à aprendizagem. O aluno participa de ações reais para o desenvolvimento da competência a ser trabalhada, integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento da competência como, trabalho em equipe e pensamento crítico e que se caracteriza por partir de problemas reais do dia a dia do aluno. <i>Rebena</i> (2022).</p>

Organizados os dados em elementos indexados e não indexados, as informações produzidas foram categorizadas, segundo Bardin (2009), com auxílio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Nesse sentido, as informações narradas nas cartas foram inseridas no *Software* de gerenciamento de dados qualitativos, o IRAMUTEQ, que se constitui em uma alternativa informatizada possibilitando ao pesquisador a organização das informações produzidas (Camargo; Justo, 2013).

Para estes autores, o *Software* oferece um amplo número de ferramentas para a organização e análise de dados qualitativos com base na estatística textual, ou lexicometria. Contudo, optamos pelas ferramentas básicas: Quadro de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (APÊNDICE A), por facilitar a construção da nossa Categoria geral e subcategorias, considerando que, segundo Carvalho (2021, p.86), o uso do *Software* “possibilita através de frequência e/ou concorrência de palavras, gerar os grafos: Similitudes e Nuvem de Palavras, suporte para criação das categorias e subcategorias de análise” (QUADRO 03).

QUADRO 03 – Quadro de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafos de Similitudes

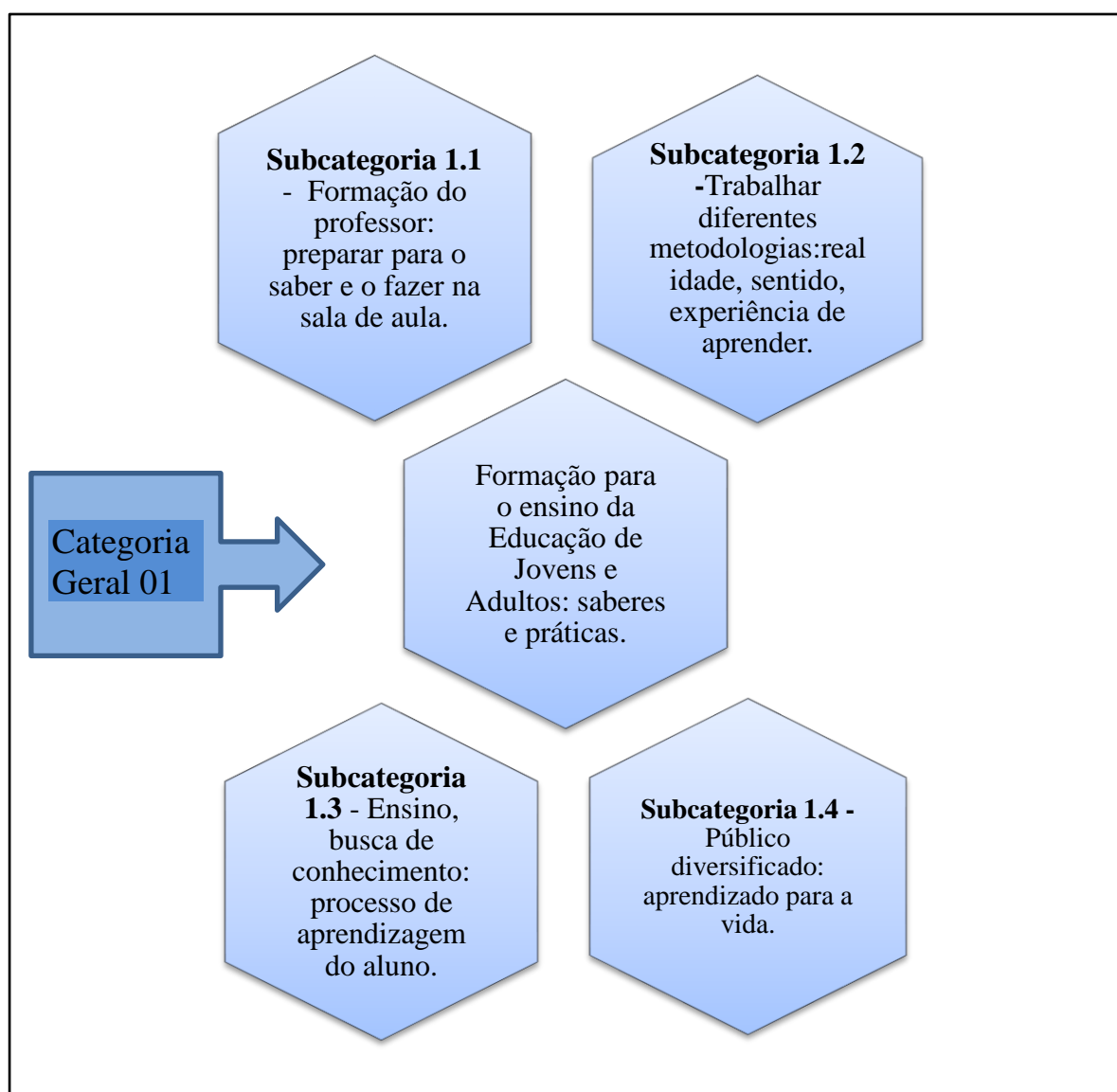
GRAFOS																																																																				
Quadro de Frequência	Nuvem de Palavras	Similitudes																																																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>formas</th> <th>eff</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ser</td> <td>26</td> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>aluno</td> <td>15</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ter</td> <td>11</td> <td></td> </tr> <tr> <td>trabalho</td> <td>10</td> <td></td> </tr> <tr> <td>aula</td> <td>10</td> <td></td> </tr> <tr> <td>professor</td> <td>9</td> <td></td> </tr> <tr> <td>modalidade</td> <td>9</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ensino</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>vida</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>como</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>eja</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>buscar</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>não</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>conhecimento</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>conteúdo</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>fazer</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>mais</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>realidade</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>diferente</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>público</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>adulto</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	formas	eff		ser	26	↓	aluno	15		ter	11		trabalho	10		aula	10		professor	9		modalidade	9		ensino	8		vida	7		como	7		eja	7		buscar	7		não	7		conhecimento	6		conteúdo	6		fazer	6		mais	6		realidade	6		diferente	6		público	6		adulto	5			
formas	eff																																																																			
ser	26	↓																																																																		
aluno	15																																																																			
ter	11																																																																			
trabalho	10																																																																			
aula	10																																																																			
professor	9																																																																			
modalidade	9																																																																			
ensino	8																																																																			
vida	7																																																																			
como	7																																																																			
eja	7																																																																			
buscar	7																																																																			
não	7																																																																			
conhecimento	6																																																																			
conteúdo	6																																																																			
fazer	6																																																																			
mais	6																																																																			
realidade	6																																																																			
diferente	6																																																																			
público	6																																																																			
adulto	5																																																																			

Fonte: Autor (2023), com auxílio do Iramuteq.

Dessa forma, os dados recolhidos por meio das cartas pedagógicas, formaram três figuras distintas fundamentais para a categorização das informações. Na primeira, as palavras aparecem em ordem decrescente de frequência, dando origem ao Quadro de Palavras, fundamental para a definição das categorias, lembrando que essas são criadas a partir das falas dos participantes.

Na segunda, a Nuvem de Palavras possibilitou a organização da Categoria Geral 01 e na terceira por meio do Grafo de Similitude foi possível criar as quatro Subcategorias de análises (FIGURA 01), nas quais as falas referentes aos elementos não indexados, foram textualizadas e agregadas facilitando a análise formal do texto, resultados discutidos reflexivamente na Seção 04.

FIGURA 01 – Categorização das informações produzidas



Fonte: Autor (2023).

Com os dados categorizados, na subseção seguinte apresentamos o desenho de como as informações constantes nas cartas pedagógicas, relacionadas ao objeto de estudo da pesquisa, foram interpretadas, buscando atingir os objetivos propostos.

3.6 Análise estrutural das informações produzidas

Os dados foram interpretados segundo os princípios da Análise de Discurso (AD) fundamentados em Pêcheux (2015) e Orlandi (2007, 2012 e 2015). A opção teórica da AD abordada neste estudo recai sobre a linha francesa, frequentemente utilizada na pesquisa qualitativa e que tem como seu precursor Michel Pêcheux. Na contemporaneidade essa vertente é um dos métodos mais utilizados para analisar discursos, sejam eles orais ou não (Orlandi, 2007).

Cumprе salientar que não existe apenas uma linha de AD, mas inúmeros estilos e diferentes tipos de análise (Gill, 2002). A perspectiva francesa considera que “[...] o sujeito é um ser marcado sócio historicamente, pertencendo a uma dada formação discursiva que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica” (Pádua, 2002, p.27). Nesse sentido, a AD ambiciona compreender como os sentidos se constituem na teia das relações sociais que os sujeitos históricos tramam entre si, o que exige do pesquisador uma aproximação com a sua historicidade.

Orlandi (2007, p.106) define a AD “como efeito de sentido construído no processo de interlocução, opondo-se à mera concepção de língua como mera transmissão da informação”. Nesta perspectiva, a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido não traduzido, mas produzido. Acerca do discurso, Orlandi (2007, p.15) argumenta:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Nas colocações de Orlandi, esse dispositivo analítico de dados qualitativos preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta por intermédio do seu discurso, tendo como princípio os conceitos de sujeito, linguagem e discurso presentes desde o problema da pesquisa.

Adotamos a análise de discurso (Orlandi, 2007) como eixo teórico-metodológico para interpretar as cartas que constituíram as fontes do estudo. Buscaram-se nas cartas pedagógicas as condições de produção do discurso, as formações imaginárias e ressignificações, os

esquecimentos, as relações de sentido e as incompletudes para a enunciação das categorias de análise.

A pesquisa que utiliza a AD como recurso metodológico para interpretar seus dados, permite durante a realização do trabalho do analista o manuseio dos textos orais e escritos, bem como a superação da compreensão do que dizem os participantes. Os analistas de discurso visualizam a linguagem sem a nitidez inicial esperada pelos analistas de conteúdo, pois a AD perpassa o foco da compreensão dos dados e desloca sua ênfase naquilo que não está manifesto no texto.

Para Orlandi (2015, p.76), o percurso de passagem do texto ao discurso na construção do material empírico aparece ao analista de discurso organizado em procedimentos correlacionados, a saber:

[...] na primeira etapa, o analista, no contato com o texto, procura ver nele sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise- de natureza linguística enunciativa [...] na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas [...] sentidos observados pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) - com a formação ideológica que rege essas relações [...] ao lado de mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar que chamamos efeitos metafóricos.

A etapa da discursividade envolve a enunciação do objeto discursivo, primeira etapa do trabalho do analista de discurso, o que o permite constatar as variações de interpretações presentes no discurso do interlocutor. Para as etapas seguintes, o analista desenvolve sua interpretação a partir do objeto discursivo por ele destacado, das formações discursivas distintas e formações ideológicas presentes nas relações investigadas. Neste espaço de discussão, o sentido de uma palavra altera-se de acordo com a formação discursiva a que pertence (Brandão, 2012).

Posto isso, na carta pedagógica, dispositivo de coleta de dados dessa pesquisa, o narrador ao revisitar seu percurso profissional e enunciar-lo, utiliza-se de diferentes elementos incorporados ao discurso e considerados na AD, pois permitem a interação, o diálogo e a troca que emergem de uma relação entre remetente e destinatário, resultante em um discurso.

Em outras palavras, a atividade de leitura deve centrar-se não apenas no que está dito, mas também no que está implícito. A análise da discursividade procura encontrar processos e sentidos, sem enxergar o texto como produto pronto e acabado. Este procedimento caracteriza-se por “um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (Orlandi, 2008, p. 67).

Neste sentido, a tônica da AD é a palavra em movimento, possibilitando assim a leitura de textos e contextos.

Os resultados das cartas pedagógicas possibilitam identificar o perfil dos professores e concede-nos elementos para iniciarmos a reflexão sobre os saberes e a prática pedagógica desses profissionais. Assim, buscamos analisar os discursos e observar com os sentidos produzem a interpretação. É a discussão destes resultados que fazemos na seção a seguir.

*DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE NOS
REVELARAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS*

Nesta seção, apresentamos os resultados das informações produzidas na empiria, refletindo sobre a influência dos saberes docentes, na prática pedagógica do professor da EJA, na voz dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino da Educação Básica. A análise foca o sentido atribuído pelos participantes aos seus discursos narrados em cada texto, agregado às subcategorias, buscam o sentido desses no seu respectivo lugar de fala. Centramos nos achados da pesquisa como um todo, cujos resultados esperamos que respondam à questão que permeou todo o estudo.

Iniciamos com o item 4.1 com a análise dos elementos indexados voltados para a compreensão da trajetória dos participantes, para melhor compreender a influência do percurso formativo no desenvolvimento da prática pedagógica. Na sequência, a discussão gira em torno das contribuições dos participantes agregadas nas subcategorias (1.1, 1.2, 1.3 e 1.4) considerando os elementos não indexados, concluindo a seção com a análise dos pontos distintos, saberes que unem os participantes procurando identificar sua influência na prática pedagógica do professor que atua na educação de pessoas jovens e adultas.

Com isso, esperamos responder às inquietações representada pela questão/problema que norteou o estudo: “Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar?” e atingir os objetivos, desafio que nos motivou investigar a prática pedagógica na EJA, com centralidade nos saberes dos professores.

4.1 Transformando as narrativas em textos: proposições indexadas

Nesse momento, procedemos a análise das proposições indexadas voltadas para: Quem fez o que? Quando; Onde e Por quê? concentrando-se na trajetória profissional dos participantes, com ênfase nas vivências em sala de aula (QUADRO 04). Nos elementos indexados, as referências são feitas conforme os acontecimentos concretos da vida do professor, porque eles se referem à experiência pessoal, com enfoque nos acontecimentos e ações da vida deles na docência.

QUADRO 04 – Referências concretas: Quem fez o que; Quando; Onde e Por quê?

Análise do ordenamento textual da trajetória profissional dos participantes			
Camilo (Carta 1, 2022) <i>já trabalhou na modalidade EJA em escolas e turnos diferentes. Na escola que atuou por mais tempo as aulas eram à noite, com um público bem diferente do que o atual, mais com realidades bem parecidas. No CEJA, já é sua segunda passagem. Na primeira trabalhava com outra modalidade de ensino na qual o aluno vinha buscar explicação sobre a disciplina e quando tinha oportunidade vinha realizar as provas com conteúdo definidos e revisões direcionadas. No ano de 2022 surgiu uma nova oferta de trabalho na EJA, no CEJA, com uma nova realidade no ensino ofertado, com aulas diárias seguindo o currículo do Piauí, norteados por todas as diretrizes curriculares que regulam esta modalidade de ensino. Trabalha com o ensino fundamental e médio, nos turnos manhã e tarde.</i>	Elisa (Carta 2, 2022) <i>procura adequar os conteúdos programáticos à realidade, de forma que faça sentido para os alunos. Ministra aula de Geografia e sempre busca, relacionar a abordagem com algo que tenham vivenciado, assim participam e trazem mais riqueza para a aula. Procura desenvolver trabalhos em grupo e pesquisas, nos poucos anos que trabalha com essa modalidade de ensino.</i>	Sandra (Carta 3, 2022) <i>atua no magistério da Educação Básica há 10 anos e há 2 anos trabalha com a EJA. Os alunos desta modalidade se encontram em situações adversas de vida, a maioria trabalha e/ou tem filhos, sendo muitas vezes discriminado pela sociedade. Ser docente em turmas de Jovens e Adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais.</i>	Helena (Carta 4, 2022) <i>nas suas aulas, como forma de facilitar a aprendizagem, faz uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, que propõe atividades práticas. Professora de Português, ao utilizar essa metodologia, deixa de ter o papel de única transmissora do conhecimento e passa a atuar como facilitadora, de forma a mediar o trabalho dos alunos. Afirma que o projeto estimula o desejo, a motivação para aprender e a capacidade de realizar trabalhos desafiadores e satisfatórios.</i>

Fonte: Autor (2023).

Ao analisar formalmente a trajetória dos professores na EJA, presentes nas proposições indexadas, constata-se que esse percurso formativo influencia na forma como compreendem a si e a profissão professor. O agrupamento dos fragmentos advindos das cartas pedagógicas possibilitou identificar que essa trajetória docente é marcada por um processo de aprendizagem contínuo, ao incluir a capacitação profissional e as reflexões sobre a prática pedagógica, buscando atender às demandas e os desafios da educação de adultos.

A socialização das informações no trecho da carta de Camilo revela ser o mesmo um profissional com uma larga experiência na docência de EJA: *já trabalhou na modalidade EJA em escolas e turnos diferentes*. Essa ampla vivência do participante ao longo da carreira contribui para a aquisição de saberes experienciais que legitimam a sua atuação profissional e apresentam significados de acordo com uma série de fatores, entre eles o tempo de atuação.

Já o trecho da carta de Elisa deixa transparecer que é uma professora mais jovem na profissão. Atribui significado a uma abordagem interdisciplinar e contextualizada em suas

aulas do componente curricular Geografia ao relacionar o conteúdo com experiências vivenciadas pelos alunos, quando [...] *sempre busca, relacionar a abordagem com algo que tenham vivenciado* [...], o que contribui para uma aprendizagem significativa. O discurso de Elisa é coerente com o pensamento de Gonçalves e Gonçalves (1998, p.109), ao afirmarem que o conhecimento pedagógico “permite ao professor perceber quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis a serem estabelecidas”.

Sandra, no excerto da Carta 3, enfatiza a sua experiência na docência da Educação Básica e o desafio de atuar na EJA. Com 10 anos de docência, situa-se no estágio de diversificação ou questionamentos que vai dos 7 aos 25 anos. Nesse estágio, o professor começa a questionar suas escolhas e a buscar novas experiências e desafios, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Caracteriza-se por um momento de busca por identidade e de experimentação, em que pode explorar diferentes áreas de interesse e adquirir novas habilidades (Humberman, 2000).

O fato de a professora Sandra ter trabalhado na Educação Básica por oito anos antes de começar a atuar na EJA significa que ela passou pelo ciclo de sobrevivência e adaptação inicial (entrada na carreira), fase de estabilização e, está agora em um ciclo de consolidação de habilidades, buscando aprimorar suas práticas pedagógicas para atender melhor as demandas dos alunos da EJA.

Diferente de Camilo, Elisa e Sandra, percebe-se que a participante Helena difere da narrativa da trajetória profissional. Analisando um trecho da carta da professora [...] *como forma de facilitar a aprendizagem, faço uso de metodologias ativas* [...]. Revela-se uma postura ativa em relação ao seu papel como educadora, ao destacar o compromisso com uma prática pedagógica que valorize a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma colaborativa (Freire, 1996).

Além disso, há uma preocupação da participante em desenvolver no aluno competências como a capacidade de trabalhar em equipe, a iniciativa e a criatividade. Vejamos: [...] *o projeto estimula o desejo, a motivação para aprender e a capacidade de realizar trabalhos desafiadores e satisfatórios* (Helena). Tal fragmento reforça a ideia de que o projeto é uma oportunidade para os alunos serem protagonistas do seu próprio aprendizado. Isso sugere uma perspectiva de metodologia mais crítica e participativa: [...] *Procuro desenvolver trabalhos em grupo e pesquisas* (Helena).

As proposições não indexadas que superam os acontecimentos atribuindo-lhes valores, juízos, advindos de experiências e sabedoria de vida, podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas. Nessa pesquisa trabalhamos com a descritiva, por se aplicar ao nosso objeto de

estudo. A análise descreve “como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e às coisas usuais e corriqueiras” (Jovchelovitch; Bauer, p. 106, 2002). Nesse sentido, os elementos textuais não indexados deram origem a Categoria Geral 01, subseção 4.2 e quatro subcategorias de análise: 1.1; 1.2; 1.3 e 1.4 (QUADROS 05; 06; 07 e 08).

4.2 Categoria Geral 01 - Formação para o ensino da Educação de Jovens e Adultos: saberes e práticas

A formação continuada do professor da EJA, continua com pouco espaço nos sistemas de ensino, uma vez que não é exigido deste uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. A trajetória formativa do professor se consolida a partir da reflexão que ele faz da própria prática, desenvolvendo a consciência de que sua tarefa supõe um compromisso social, onde os saberes da experiência não são suficientes. Contudo isso só será possível com uma política de Estado voltada para a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Nessa subseção, analisamos o sentido do conhecimento traduzido nos discursos textualizados dos participantes, agrupados em quatro subcategorias, base para a construção e reconstrução da compreensão dos fatos narrados referentes aos saberes docentes, e como a mobilização desses saberes influencia a prática pedagógica na EJA, razão pela qual optamos pela textualidade das narrativas selecionadas como não indexadas (Quadro 02), por representarem o auto entendimento dos participantes. Passemos a análise reflexiva dos (QUADROS 05, 06, 07 e 08), respectivamente.

QUADRO 05 - Subcategoria 1.1: Formação do professor: preparar para o saber e o fazer na sala de aula.

Textualização das narrativas dos participantes: valores e juízos
<p>1- <i>As formações [...], preparam os professores para exercerem suas funções de forma harmônica, com resiliência, afetividade e um olhar crítico ao público diversificado que é o de EJA. Nestas formações, os professores de áreas são orientados e capacitados para exercerem suas funções disciplinares baseados no que é abordado no âmbito nacional e estadual (Camilo)</i></p> <p>2- <i>Enquanto professores, devo aprender a ensinar, e aprender com quem ensinamos. Aprendi que o que foi muito bom e deu resultado em uma turma, em outra já não surtiu tanto efeito e procurei readaptar experiências para alcançar a maioria dos meus alunos (Elisa).</i></p> <p>3- <i>Os saberes experienciais ou culturais, adquiridos na vida do professor, nas relações diárias, são válidos no planejamento das atividades a serem trabalhadas com jovens e adultos. A graduação prepara o professor com saberes curriculares, disciplinares e formação profissional (Dandra).</i></p>

Fonte: Autor (2023).

O discurso presente no trecho de Camilo é de valorização da formação de professores. Indica ser preciso investir nessa área para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos da EJA. Os marcadores discursivos presentes na frase *de forma harmônica, com resiliência, afetividade e um olhar crítico*, destacam as competências a serem desenvolvidas pelos professores para atuar com qualidade na Educação de Jovens e Adultos. O sentido atribuído à *resiliência* indica uma habilidade ou traço de personalidade do professor, pois lhe permite enfrentar e superar adversidades e desafios surgidos em sua prática, mantendo-se comprometido com o processo de ensino-aprendizagem.

O uso dos vocábulos *preparam, orientados e capacitados* reforçam a ideia de que é necessário formação continuada, visando aprimorar e atualizar as competências dos professores de EJA. O sentido conferido no trecho da carta de Camilo se assemelha à compreensão de Moura (2023) sobre a formação continuada, para quem a docência exige construção contínua do saber e de competências essenciais ao exercício do magistério.

O discurso de Elisa: *enquanto professores, devo aprender a ensinar, e aprender com quem ensinamos*, possibilita identificar que a participante reconhece a necessidade de aprendizado contínuo, tanto no que diz respeito à sua própria prática de ensino, como também na relação com os alunos. Assim, o processo educativo é dialógico e tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam juntos, numa troca de saberes e experiências (Freire, 1996).

Assim, o *aprender* dito por Elisa reforça a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem não é uma via de mão única, mas sim uma relação dialógica entre professor e aluno. Dessa forma, pode-se inferir que o enunciador reconhece a importância da troca de conhecimento na prática pedagógica, em que o professor assume uma postura de humildade e abertura para aprender com os alunos.

As falas [...] *um olhar crítico ao público diversificado* (Camilo); [...] *Aprendi que o que foi muito bom e deu resultado em uma turma, em outra já não surtiu tanto efeito* (Elisa), explicitam a necessidade de os professores adequarem suas práticas pedagógicas para atenderem às necessidades dos alunos. Elisa demonstra ter consciência de que as estratégias pedagógicas que deram certo em um grupo de alunos podem não funcionar com outros.

Ao discorrer sobre os saberes necessários para ensinar, Sandra trouxe para o cerne da discussão a valorização dos saberes experienciais e culturais do professor no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ao demonstrar que utiliza esses saberes no trabalho com jovens e adultos, há uma valorização do conhecimento prévio e da experiência dos alunos da EJA como fonte de aprendizado.

A este respeito, destaca-se o entendimento de Anastasiou e Pimenta (2011), ao afirmarem que no processo de formação de professores é preciso considerar a importância de quatro saberes: saberes da área de conhecimento; saberes pedagógicos; saberes didáticos e saberes da experiência do professor.

No excerto [...] *a graduação prepara o professor com saberes curriculares, disciplinares e formação profissional* Sandra, fica implícito que a formação inicial é uma fonte de conhecimento que deve ser aproveitada pelo professor, mas não é suficiente para atender às demandas da sala de aula. Para Cunha (2007, p.15) a “prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos”.

Assim como o discurso, os saberes dos professores possuem dimensões externas. A cultura profissional, a história de inserção na docência, o contexto social em que estão inseridos e a identidade de pertencer a uma categoria profissional são importantes na construção desse saber docente. O saber do professor é algo pessoal e contribui de maneira singular para a formação e o desenvolvimento dos alunos (Tardif, 2014).

Conforme os participantes, durante sua trajetória, o professor depara-se com diversas situações que emergem da sua atuação, exigindo competências para resolver tais questões. Esta subcategoria não apresenta o discurso da participante Helena, pois não foi possível estabelecer, nos elementos não indexados, a ocorrência ou proximidade nos excertos da carta pedagógica da participante em relação aos demais colaboradores. Neste sentido, pela ausência de interdiscursividade (Brandão, 2012), optou-se por agregar a narrativa da participante apenas nas seguintes subcategorias, como veremos em 1.2 (QUADRO 06).

QUADRO 06 - Subcategoria 1.2: Trabalhar diferentes metodologias: realidade, sentido, experiência de aprender

Textualização das narrativas dos participantes: valores e juízos
1- <i>Busco meios que facilitem o aprendizado do aluno, usando os mais variados recursos existentes empregando experiências já utilizadas e que trouxeram grande retorno no campo educacional, implantando diversos meios de ensino-aprendizagem, com realidades bem distintas (Camilo).</i>
2- <i>Não posso assumir uma postura de dona do saber, da razão. O momento em que estão no espaço da sala de aula, não é só de escuta, eles têm um lugar de fala, de relatar experiências, ressignificar suas vivências. A sala de aula é um espaço de troca e construção (Elisa).</i>
3- <i>Percebo que só há engajamento dos discentes quando o aprendizado faz sentido para eles, se o objeto de aprendizagem for algo de concreto das atividades diárias de vida (Sandra)</i>
4- <i>Os adultos aprendem de modo diferente, sendo que já tem outras possibilidades no trabalho, na família e na vida social, por isso a necessidade de desenvolver estratégias significativas que deem sentido à aprendizagem (Helena).</i>

Fonte: Autor (2023).

Ao considerar os excertos, percebe-se que Camilo e Elisa apresentam uma certa relação em seus discursos, mas atribuem sentidos diferentes ao se referirem à expressão *experiência*. Camilo ao se referir a estratégias que facilitam o aprendizado do aluno dá ênfase às [...] *experiências já utilizadas e que trouxeram grande retorno no campo educacional*[...]. Com isso, a valorização da experiência pode ser vista como uma estratégia pedagógica que busca tornar o processo educativo mais efetivo e conectado com a realidade dos alunos.

Por outro lado, o sentido atribuído ao discurso de Elisa [...] *elas têm um lugar de fala, de relatar experiências, ressignificar suas vivências*[...], evidencia uma preocupação do enunciador em desenvolver uma prática contextualizada, envolvendo a valorização da subjetividade dos alunos, os quais tornam-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Isso reflete uma abordagem mais participativa e democrática, na qual o professor não é o único detentor do conhecimento, mas um mediador entre os alunos e os conteúdos (Freire, 1996).

Pode-se inferir que subjacente aos ditos na fala de Elisa, não fica explícito como essa valorização das experiências dos alunos é colocada em prática na sala de aula, além de não ser discutido se existem situações em que as experiências dos alunos podem entrar em conflito com o conteúdo a ser ensinado, e como isso é gerenciado pela participante.

Portanto, a experiência docente e as experiências dos alunos são elementos fundamentais na prática pedagógica. O professor traz consigo uma bagagem de vivências que o auxilia na construção de suas estratégias e métodos de ensino, enquanto o aluno traz suas próprias experiências de vida, conhecimentos e valores que podem enriquecer o processo educativo e torná-lo mais significativo e contextualizado.

Ao reconhecer que os saberes experienciais contribuem com a utilização de metodologias que promovam a reflexão crítica dos alunos, Camilo afirma que vem [...] *implantando diversos meios de ensino-aprendizagem*[...]. Ao analisar o discurso, mesmo sem citá-la, o que predomina são referências à prática pedagógica a partir das estratégias de ensino.

A tônica do discurso de Camilo possibilita identificar uma postura ativa e comprometida. Através do excerto *busco meios que facilitem o aprendizado do aluno*[...], o participante revela-se um profissional comprometido em encontrar estratégias mais eficientes que propiciem à aprendizagem.

O diálogo evidencia a reflexão pautada na prática pedagógica e legítima a ação docente, refletida na criatividade e na inovação, aspectos que conforme Gonçalves e Gonçalves (2006) fundamentam uma prática comprometida com a formação crítica, emancipatória e transformadora dos sujeitos.

Ao analisarmos o seguinte trecho: *não posso assumir uma postura de dona do saber, da razão* Elisa, identifica-se uma postura de humildade e consciência da participante em relação ao conhecimento, além de abertura para o diálogo. Neste sentido, Freire (1996) frisa a humildade como uma das qualidades essenciais do professor, em reconhecer que não é o detentor absoluto do conhecimento e existe a necessidade de estabelecer uma relação dialógica com os alunos na qual se busca a construção coletiva do conhecimento. O uso da expressão *não posso* utilizada por Elisa, revela o reconhecimento de suas limitações e admite que não deve assumir uma postura arrogante em relação ao conhecimento.

Ao compreender o quanto a função de professor vai além do compartilhamento de conhecimento, Sandra emite um juízo de valor para indicar o comprometimento dos alunos e o significado por eles atribuídos ao aprendizado: *Percebo que só há engajamento dos discentes quando o aprendizado faz sentido para eles se o objeto de aprendizagem for algo de concreto das atividades diárias de vida.*

Inferimos pelo enunciado de Sandra ser sua metodologia pensada de maneira a contextualizar os conhecimentos escolares com as experiências e vivências dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo para suas vidas. Utiliza-se do termo “só”, para condicionar o engajamento dos alunos à relevância e significado que eles atribuem ao aprendizado. Isso significa que, se os alunos não veem sentido ou relevância no que estão aprendendo, é provável que não se engajem tanto no processo de aprendizagem.

A concepção de EJA projetada é a de que transcende os espaços escolares e engloba a formação do sujeito em todas as dimensões favorecendo a participação na vida social, cultural e política. Posto isto, o discurso: *no trabalho, na família e na vida social* (Helena).

, trecho 4) demonstra que são diversos os espaços sociais em que as pessoas podem aprender. Isso sugere que a participante valoriza as experiências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, reconhecendo que as pessoas podem aprender de várias maneiras e em diferentes contextos. Isso significa que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p.64) em que o ser humano está em constante processo trans(formação).

Assim, o discurso indica que a participante valoriza a importância de compreender as necessidades e características dos alunos adultos ao planejar e desenvolver as estratégias de ensino. O discurso evidencia que [...] *desenvolver estratégias significativas que deem sentido à aprendizagem* (Helena).

está diretamente relacionada com a prática pedagógica. Isso porque essa prática envolve a reflexão e a ação do professor no planejamento, implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, ao pesquisar formas de torná-lo significativo para os alunos.

Na próxima subcategoria, apresentaremos os discursos expressos nas narrativas dos participantes, refletindo sobre o processo de ensino e como os professores buscam conhecimento para potencializar a aprendizagem dos alunos. Passemos, então, à apresentação e análise dos dados relativos a esta temática.

QUADRO 07 - Subcategoria 1.3: Ensino, busca de conhecimento: processo de aprendizagem do aluno.

Textualização das narrativas dos participantes: valores e juízos
<p>1- <i>As estratégias que utilizo se baseiam no uso de módulos enviados pelo governo do Estado, onde são contemplados assuntos por área do conhecimento, busco deixar o conhecimento bem próximo de realidades cotidianas dos alunos (Camilo).</i></p> <p>2- <i>Muitas vezes os módulos apresentam muito conteúdo para o tempo, e não é cumprido, não dá para jogar o conteúdo para o aluno só para cumprir o módulo, então, foco na habilidade desejada procuro desenvolver dentro das possibilidades (Elisa).</i></p> <p>3- <i>A abordagem tem que ser clara e dinâmica fazendo a relação entre o conteúdo e a vida do estudante (Sandra).</i></p> <p>4- <i>O aluno participa de ações reais para o desenvolvimento da competência a ser trabalhada, integra diferentes conhecimentos e estimula o [...] trabalho em equipe e pensamento crítico, que se caracteriza por partir de problemas reais do dia a dia do aluno (Helena).</i></p>

Fonte: Autor (2023).

Os discursos dessa subcategoria expressam de modo geral que os participantes do estudo valorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, buscando estabelecer conexões entre o conteúdo ensinado e as situações cotidianas, promovendo assim, a indissociabilidade entre teoria e prática.

O recorte do fragmento da narrativa do professor Camilo revela a forma como o enunciador concebe e justifica seus métodos de ensino: *as estratégias que utilizo se baseiam no uso de módulos enviados pelo governo do Estado[...]*. A análise do discurso sugere que o enunciador segue uma metodologia pré-estabelecida e, portanto, adota uma postura mais prescritiva em relação ao ensino. No entanto, não deixa claro como o professor utiliza esses módulos em sala de aula, nem como ele efetivamente busca estabelecer essa relação com as realidades cotidianas dos alunos.

A professora Elisa vai além, traz uma noção que não foi mencionada pelo professor Camilo: *Muitas vezes os módulos apresentam muito conteúdo para o tempo [...]* (Elisa). Este aspecto indica que há uma quantidade excessiva de informações a serem abordadas em um

período limitado, o que pode tornar difícil para os alunos assimilar todo o conteúdo. Em seguida, conclui que *não é cumprido*, sugerindo que os objetivos de aprendizado previstos para o módulo não são atingidos em sua totalidade. Essa constatação pode ter várias implicações, desde a necessidade de se ajustar a carga de conteúdo até a possibilidade de repensar o método de ensino utilizado. Um não dito pode ser a dificuldade dos alunos em assimilar todo o conteúdo apresentado em um período limitado de tempo. Embora isso não seja dito explicitamente, pode levar a uma sobrecarga de informação para os alunos.

Sob este olhar, pelos discursos de ambos os participantes importa analisar as relações de poder emanadas pelas Secretarias de Educação, as quais conferem pouca autonomia às escolas e aos professores, resultando em um sistema educacional hierarquizado e centralizado, por limitar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No discurso seguinte, verificamos a presença de elementos relacionadas a um trabalho pedagógico que busca a aproximação entre o conhecimento adquirido pelo professor e a realidade vivida pelos alunos da EJA em seu cotidiano. Camilo retoma os sentidos atribuídos à experiência ao manifestar que [...] *busca deixar o conhecimento bem próximo de realidades cotidianas dos alunos*. Ressalta a importância de que o conteúdo escolar esteja relacionado com as experiências cotidianas dos alunos, de modo a ser significativo para eles e facilite a compreensão do conteúdo.

Sandra reitera um posicionamento já expresso pelo participante Camilo *a abordagem tem que ser clara e dinâmica fazendo a relação entre o conteúdo e a vida do estudante*. O discurso apresenta uma assertividade, indica uma opinião forte e bem definida sobre o assunto. O trecho menciona a necessidade de estratégias de ensino que contemple a realidade e as experiências dos alunos. Isso quer dizer que a aprendizagem deve ser significativa e relevante para os alunos, de modo que eles possam compreender a aplicação prática do que estão aprendendo.

Infere-se ser o discurso da professora uma reflexão de uma postura comprometida com a educação, que busca atender às necessidades específicas dos alunos da EJA, valorizando a educação como meio de transformação social. A este respeito, Moura (2015) complementa que a educação destinada às pessoas jovens e adultas deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Nesse sentido, a partir da expressão *competência a ser trabalhada* [...] Helena, infere-se que o discurso da professora se direciona para uma habilidade desenvolvida nos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de colocar o aluno como protagonista desse processo, a participante não faz menção a qual competência se apropria para desenvolver

sua prática de forma contextualizada. Perrenoud (2000) traz a concepção de competência como a capacidade de mobilizar e aplicar efetivamente um conjunto de recursos cognitivos, sociais, emocionais e práticos para enfrentar uma determinada situação.

Essa ideia de competência vai além do conhecimento teórico a ser adquirido pelo aluno e inclui a habilidade de aplicar esse saber de forma prática e contextualizada, o que implica afirmar que só há desenvolvimento de competência se houver o aprendizado.

Ao procurar soluções para diversas situações pelas quais o professor se depara, exigindo competências para resolver tais questões, Helena destaca que [...] *integra diferentes conhecimentos*[...]. Sob este olhar, o discurso revela que a professora tem a ideia de que o conhecimento como uma entidade não homogênea, mas integrada de diferentes conhecimentos [...] *a partir de problemas reais do dia a dia do aluno*.

Nesse contexto de análise, a professora demonstra ter a mente aberta e disposição para aprender, ao reconhecer, embora implicitamente, que o conhecimento não se constrói de forma fragmentada, mas no diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos desenvolve o espírito colaborativo nos alunos e o senso crítico (Freire, 1996).

Após tomar a prática como objeto de reflexão, a análise a seguir pauta-se nas reflexões sobre a especificidade do público potencial da EJA (QUADRO 8).

QUADRO 08 - Subcategoria 1.4: Público diversificado: aprendizado para a vida

Textualização das narrativas dos participantes: valores e juízos
1- <i>A EJA, traz em seu público uma clientela bem diversificada, exigindo da equipe um preparo diferenciado. Busco habilidades e formação para transmitir conhecimento e preparar os mesmos para o mercado de trabalho, dando a eles o necessário para efetivação da vida através da educação de qualidade (Camilo).</i>
2- <i>A maior dificuldade de ser professor nesta modalidade está, talvez, na inovação da prática, no aperfeiçoamento para atender as demandas da realidade na qual nós, professores e alunos, estamos inseridos, cativar esse aluno e trazê-lo para o centro do processo educativo (Elisa).</i>
3- <i>Trabalhar com adultos requer preparo e parcimônia, muitas vezes não consigo aprofundar determinados conteúdos, por falta de entendimento básico dos alunos (Dandra).</i>
4- <i>O público da EJA apresenta especificidades diferentes das outras modalidades de ensino, assim, exige a utilização e criação de metodologias diversificadas no trabalho pedagógico. (Helena).</i>

Fonte: Autor (2023).

O público diversificado da EJA tem uma relação estreita com a aprendizagem ao longo da vida. Muitos desses alunos não tiveram acesso à educação formal em idade escolar adequada e, portanto, precisam complementar seus estudos na fase adulta. Diante disso, o desafio que se

coloca é como as escolas vão ensinar as pessoas a se manterem sempre aprendendo fora do contexto da escola.

Os relatos contidos no QUADRO 8 evidenciam o reconhecimento dos professores de que a heterogeneidade é a marca fundamental do público da EJA. Essa constatação é explicitada no discurso de Camilo: *A EJA traz em seu público uma clientela bem diversificada[...]*. A utilização da terminologia *clientela*, neste contexto, parece inadequada, uma vez que sugere uma conotação comercial, visto que essa linguagem não parece apropriada quando se fala de educação. A participante Helena reforça a assertiva de Camilo ao utilizar a estratégia argumentativa de comparação para denotar a diversidade dos sujeitos dessa modalidade: *[...] o público da EJA apresenta especificidades diferentes das outras modalidades de ensino[...]*.

O depoimento de Helena retoma a ideia de que a EJA demanda uma abordagem específica por parte dos professores. O fragmento da carta da professora Helena identifica sua preocupação em atender às necessidades específicas e os objetivos da aprendizagem dos alunos da EJA, diversificados em suas características.

Sobre a diversidade do público da EJA, Camilo, no trecho 1, deixa explícito que busca se capacitar e desenvolver habilidades pedagógicas para lidar com essas diferenças e atender às demandas desse público. Ao utilizar-se da expressão *[...] preparar os mesmos para o mercado de trabalho[...]*, o discurso evidencia uma escolha específica do professor para destacar a importância da formação profissional dos alunos, especialmente ao considerar as dificuldades de inserção no mercado de trabalho enfrentadas por muitos alunos da EJA.

Camilo ao mencionar *o necessário para efetivação da vida através da educação de qualidade*, dar ênfase a metodologias diversificadas que levem em conta os objetivos e aspirações dos alunos ao longo de suas vidas. Nesse contexto, a aprendizagem para a vida não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou profissionais adquiridas na educação formal, mas inclui aprendizado contínuo em todas as fases da vida. O discurso coaduna com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida proposta na Declaração de Hamburgo (1997) a qual diz respeito à satisfação das necessidades e habilidades do indivíduo, com diferentes idades e fases da vida.

Ao se posicionar acerca dos desafios dos professores frente à essa modalidade de ensino, a participante Elisa destaca a *inovação da prática*. Em sua narrativa, sobressai-se um discurso muito recorrente no campo educacional. Esse tipo de colocação é emblemático, porque para o entendimento adequado de uma estratégia metodológica, faz-se necessário aplicá-la e avaliá-la. Logo, para ser relevante tem de ocorrer o aprendizado, de acordo com o proposto.

O discurso adotado pela participante de uma prática inovadora é coerente com o paradigma da prática pedagógica emergente (Behrens, 2010), ultrapassando a visão uniforme e assumindo a visão holística, permeada pela interdependência dos profissionais do ambiente escolar. Neste sentido, a adoção de estratégias e os métodos de ensino devem permanecer alinhados com as demandas e necessidades dos estudantes, bem como com as mudanças na sociedade.

Analisemos o fragmento da fala de Sandra: *trabalhar com adultos requer preparo e parcimônia*[...] revela-se um aspecto emblemático. Ela valoriza a formação contínua e aprimoramento das competências profissionais como requisitos fundamentais em sua prática pedagógica, embora não faça menção a esta expressão. Entretanto, o viés contraditório é perceptível ao mencionar que *o trabalho com adultos requer parcimônia*. Essa expressão traz a ideia de que se deve buscar a simplicidade e evitar a complexidade desnecessária na resolução de um problema. Para fundamentar a análise, os estudos de Borges (2022) apresentam o princípio da parcimônia de Ockham, onde a explicação mais simples para determinado fenômeno é geralmente a melhor.

O discurso parcimonioso de Sandra foi aplicado à escolha da metodologia de ensino. A participante busca métodos simples e acessíveis, que levem os alunos da EJA a desenvolverem competências básicas no contexto social. É possível que ela esteja defendendo a ideia de que o ensino na EJA deve ser voltado para as necessidades práticas dos alunos, sem necessariamente se preocupar com habilidades mais complexas ou abstratas que não teriam utilidade imediata em suas vidas.

Ao destacar que, *não consegue aprofundar alguns conteúdos por conta da falta de entendimento básico dos alunos* Sandra, apresenta-se características discursivas relevantes. O discurso indica que a professora encontra dificuldades em desenvolver determinados conteúdos em sala de aula, devido à falta de conhecimento prévio dos alunos. Essa afirmação sugere que a aprendizagem dos alunos está diretamente ligada ao conhecimento prévio possuído por eles sobre o tema abordado. Isso implica em uma reflexão sobre a importância da revisão de conteúdos básicos antes de avançar para conteúdos mais complexos.

Para finalizar a seção, refletiremos sobre as proposições indexadas referentes as semelhanças estabelecidas entre as conclusões percebidas pelos participantes a respeito dos saberes, elementos fundamentais da formação e da prática pedagógica (QUADRO 09).

QUADRO- 09 Referências concretas: Quem fez o que; Quando; Onde e Por quê?

Análise do ordenamento textual da trajetória profissional dos participantes			
<i>Camilo: em suas aulas procura seguir o material didático ofertado, para muitos é a única fonte de pesquisa. Também fazem a impressão de blocos, assuntos e atividades extras para fomentar o conhecimento ofertado. Busca trazer o lúdico para dentro das aulas, confecciona materiais planos e geométricos, aguçando a criatividade nos alunos.</i>	<i>Elisa: Busca adequar a prática a cada vivência, a cada público, para oferecer qualidade aos alunos. É um aprendizado que adquire na vida acadêmica.</i>	<i>Sandra: admite que as metodologias aplicadas em sala de aula, com a modalidade regular, na maioria das vezes não são eficientes com este público e acrescenta ser docente em turmas de Jovens e Adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais.</i>	<i>Helena: percebe que ao trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados e satisfeitos porque se envolvem com assuntos que lhes interessam.</i>

Fonte: Autor (2023).

Camilo, Elisa, Sandra e Helena são unânimes em afirmar que a prática pedagógica desenvolvida em suas salas de aula pauta-se na necessidade de adoção de estratégias metodológicas, que promovam a autonomia do aluno e assegurem ao professor a transformação da sua prática. Eles descreveram suas ações exemplificando-as por meio da autorreflexão de sua prática, trouxeram à luz suas convicções imediatas. Dessa análise, depreende-se a prática pedagógica é um fator crucial para a qualidade do processo educacional e que a escolha das estratégias de ensino deve ser guiada por uma reflexão sobre as necessidades dos alunos.

No entanto, embora não seja diretamente mencionado, o discurso de Camilo demonstra que a prática pedagógica estar centrada em seguir o material didático como uma fonte de conhecimento a ser memorizado [...] *procura seguir o material didático ofertado* [...], em vez de promover a compreensão profunda e a aplicação do conhecimento em situações reais. Isso sugere uma abordagem mais tradicional da prática do professor, baseada em um currículo e material preestabelecido, mas com atividades adicionais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem: *busca trazer o lúdico para dentro das aulas, confecciona materiais planos e geométricos, aguçando a criatividade nos alunos* (Camilo).

Embora Camilo mencione o uso do material didático oferecido como fonte de pesquisa, não é mencionado se há limitações ou desafios associados a esse material, como possíveis lacunas de conteúdo, falta de atualização, ou inadequação ao público da EJA. Por outro lado, parecer haver uma preocupação do professor em tornar as aulas dinâmicas, buscando promover um ambiente de aprendizagem engajador e criativo.

A narrativa da professora Elisa enfatiza que os saberes adquiridos durante a sua formação inicial possibilitam contextualizar a sua prática pedagógica: *Busca adequar a prática a cada vivência, a cada público, para oferecer qualidade aos alunos. É um aprendizado que adquire na vida acadêmica.* Ela enfatiza a importância de sua formação acadêmica na construção do seu repertório de saberes.

No entanto, sabemos que a formação inicial do professor é apenas o ponto de partida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. Embora seja importante e forneça uma base sólida, os saberes adquiridos durante a formação inicial não são suficientes para o enfrentamento das novas exigências da sociedade, dessa forma, fica clara a necessidade de mecanismos de formação profissional permanente (Moura, 2015).

Franco (2009, p.15) complementa os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Nesta perspectiva do trabalho docente, alcança-se a relevância da contextualização trazida pelo discurso da participante Elisa.

Frente aos sentidos evidenciados no discurso de Elisa, identificamos que o reconhecimento das especificidades do público da EJA é recorrente na carta de Elisa, quando afirma *“adequar a prática a cada vivência, a cada público, para oferecer qualidade aos alunos.*

Assim como Elisa, a participante Sandra vai na direção de reconhecer a diversidade do público da EJA ao apontar que [...] as metodologias aplicadas em sala de aula, com a modalidade regular, na maioria das vezes não são eficientes com este público Sandra. Neste sentido, a participante deixa transparecer que, ao desenvolver sua prática pedagógica, considera as múltiplas identidades do público potencial, reconhecendo que as pessoas têm diferentes formas e ritmos de aprender.

Sandra ao acrescentar: *ser docente em turmas de jovens e adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais,* deixa implícito quais são os desafios no desenvolvimento de sua prática docente, mas reconhece a recompensa pessoal em trabalhar com o público dessa modalidade de ensino. Ao se referir à docência como *missão*, deixa implícito que a vertente do magistério visto como sacerdócio ainda está presente no meio escolar. Moura (2023, p.146), afirma que “o trabalho docente já foi chamado de sacerdócio, quando educar era concebido como uma missão e o ideal de homem um ser instruído e disciplinado”.

Observa-se uma polaridade entre os termos *difícil* e *prazerosa*. Apesar de não detalhar quais são os desafios enfrentados por esses professores da EJA, essa dualidade na percepção da docência, é vista como desafiadora e recompensadora ao mesmo tempo. Dessa forma, a

estrutura do discurso indica uma reflexão sobre as contradições inerentes à profissão de professor.

Essa perspectiva também é notada no posicionamento de Helena. Pelo que podemos constatar no fragmento da carta. No entanto, ao que parece, a experiência trazida da formação profissional era mais positiva do que a de Elisa e a ajudou organizar sua prática com menor dificuldade. Logo compreendeu que para despertar o interesse dos alunos por aprender precisa, dentre outras coisas, significar os conteúdos. Desse modo, faz uso de diversas estratégias metodológicas, conforme enuncia: [...] *trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados e satisfeitos porque se envolvem com assuntos que lhes interessam* (Helena).

A participante deixa transparecer em seu discurso que faz uso de estratégias alternativas. Isso sugere uma prática pedagógica centrada no aluno, com o uso de metodologias ativas e participativas, para engajar os alunos adultos na aprendizagem. Assim, a estratégia metodológica da professora aponta para uma abordagem interdisciplinar.

Investigar os saberes docentes e a prática pedagógica na EJA, buscando compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar é desafiador e excitante ao mesmo tempo, sem contar que é extremamente necessário no contexto atual e na comunidade em que se realizou o estudo. No percurso da investigação foi possível perceber e interpretar reflexivamente a concepção dos professores acerca dos saberes que permeiam o espaço escolar, sendo possível relacioná-los com a teoria que lhes dá sustentação, identificando que possibilitam criar as estratégias metodológicas, adotadas no espaço escolar, nessa modalidade de ensino, colocando o aluno no centro do processo educativo.

O movimento de ir e vir nos encontros e reencontros com a literatura contribuiu para a análise e reanálise dos discursos dos professores. Destaca-se que a etapa de construção de categorias também desempenhou um papel importante nesse processo. Além disso, a atividade de desmontar estruturas textuais nas cartas pedagógicas em busca de outros sentidos, mediatizados pela nossa interpretação reflexiva, representou o elemento fundamental para a compreensão do objeto de estudo.

A literatura e a legislação são enfáticas em afirmar repetitivamente, ano após ano, que a EJA, deve promover a inclusão e o desenvolvimento educacional de pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal durante a infância e adolescência. No contexto desafiador da contemporaneidade, entender e aprimorar os saberes e práticas pedagógicas direcionadas a esse público torna-se ainda mais relevante e desafiador, considerando que os sistemas de ensino ainda não a veem como Educação Básica.

Os saberes docentes e a prática pedagógica desempenham um papel primordial no processo de aprendizagem dos alunos. Esses saberes envolvem tanto o conhecimento específico das disciplinas a serem ensinadas quanto a compreensão das características e necessidades do público adulto em processo de aprendizagem e a experiência acumulada por esses profissionais. O grande desafio que se apresenta aos professores é a necessidade de pensar, recriar e repensar métodos e estratégias pedagógicas para atenderem às demandas e realidades das pessoas jovens e adultas, ao levar em consideração suas experiências, interesses e motivações, em todos os espaços de vida.

A pesquisa desenvolvida possibilitou encontrar resultados para a questão central deste estudo: Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar.

Concebe a relevância desta investigação no sentido de que o resultado da pesquisa permitiu aos professores ampliarem suas percepções sobre aspectos da prática pedagógica e dos

saberes docentes. Dessa forma, a contribuição para que o professor da EJA foi o de se reconhecer como sujeito, que assume constantemente uma postura reflexiva que possibilite compreender e ressignificar a prática pedagógica compreendendo-a como uma ação transformadora.

Assumindo o desenvolvimento da prática pedagógica, de acordo com a necessidade do aluno sem desvincular dos objetivos que desejam atingir, constroem, reconstroem, mobilizam e sistematizam saberes, sem se tornarem repetidores de conteúdos e técnicas, e sim, professores que avaliam e reformulam continuamente sua prática.

As contribuições dos colaboradores traduzidas em suas falas, evidenciam, que os professores trazem consigo um conjunto diversificado de conhecimentos, experiências e habilidades responsáveis por moldarem significativamente como a prática pedagógica é desenvolvida. O diálogo que conseguimos fazer com as cartas pedagógicas nos possibilitou estender a reflexão com a prática pedagógica dos professores e perceber que na ação, o profissional mobiliza diferentes saberes.

A análise realizada revela a necessidade de investimentos na formação de professores da EJA, a fim de garantir a qualidade da educação oferecida a esse público. Os discursos presentes nas falas evidenciam a importância da interrelação entre o conhecimento teórico e prático para a construção e o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula, ficando claro que os professores necessitam de formação continuada, visando aprimorar e atualizar-se, desafiando-os a rever concepções e competências construídas ao longo de sua trajetória profissional.

Os participantes reconhecem o diálogo e a troca de saberes entre professor, aluno e conhecimento, tríade indispensável quando se pensa a prática pedagógica, com vistas, a aprendizagem do aluno, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, a qual tem o conhecimento como elemento mediador, fundamental entre quem está aberto para oferecer e recebê-lo.

Reconhecem a formação inicial, como uma base fundamental, mas não suficiente para o enfrentamento das complexidades da sala de aula, pois, enfrentam diferentes situações que exigem competências específicas para resolvê-las, assumindo a carência e a necessidade da formação continuada.

Os resultados apontam que entre os professores participantes da pesquisa é consensual a valorização das experiências dos alunos aliada a abordagens reflexivas, contextualizadas e significativas dos professores, tanto para o processo de ensino quanto de aprendizagem. Parte-se do princípio de que os professores desempenham um papel crucial ao interrelacionar

experiências e estratégias pedagógicas resultantes de sua formação, seja inicial e continuada, vida pessoal e profissional, para o contexto escolar, com as vivências e conhecimentos, construídos pelos alunos, na sua trajetória de vida, possibilitando conseqüentemente uma construção coletiva da aprendizagem.

Sendo assim, ousamos afirmar que há uma valorização da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, bem como a busca por estabelecer conexões entre o conteúdo ensinado e as situações cotidianas, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática. Apontando para uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos alunos, que estabeleça conexões com suas realidades cotidianas e promova o desenvolvimento de competências refletidas na aprendizagem. Além disso, destacam a necessidade de uma maior autonomia das escolas e professores, a fim de adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos e proporcionar uma educação mais significativa e transformadora.

A análise revela a complexidade e diversidade do público-alvo da EJA, que busca complementar seus estudos na fase adulta. É evidente os esforços empreendidos por parte dos professores, para lidar com essa diversidade, desenvolvendo habilidades pedagógicas que permitam atender às demandas e necessidades dos alunos. Além disso, há uma compreensão de que a aprendizagem ao longo da vida é essencial para esses alunos, uma vez que muitos deles não tiveram acesso à educação formal em idade escolar adequada e por vários motivos, tiveram que interromper o processo de escolarização.

Apesar de uma amostra de apenas 04(quatro) participantes, acredita-se que os objetivos previstos foram atingidos, na medida que a questão problema foi respondida, pois, foram identificados os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos; caracterizadas as concepções de prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos no contexto escolar e analisada a influência dos saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da prática pedagógica.

Contudo, pontuamos algumas ações que podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora na EJA. Vejamos:

- a) Investir na formação continuada, promovendo espaços de reflexão e troca de experiências;
- b) Adaptar e ou rever os currículos com o olhar voltado para o público alvo da EJA;
- c) Estabelecer parcerias com a comunidade, na perspectiva de criar um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos adultos, promovendo a inclusão e emancipação social.

Essas ações visam fortalecer a atuação dos professores de EJA, fornecendo-lhes suporte, recursos e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, abordar essas

lacunas, requer um esforço coletivo, envolvendo instituições de ensino superior, gestores educacionais, órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais, enfim, organizações governamentais, organizações não governamentais e a sociedade onde a escola está inserida.

Ampliando um pouco mais a visão, reconhecemos as restrições e dificuldades encontradas durante o processo de pesquisa. Entre os obstáculos existentes durante esse processo, destacam-se a desarticulação entre academia e a escola e, possivelmente, a sobrecarga de trabalho dos docentes participantes da pesquisa. A principal dificuldade encontrada em campo foi a devolutiva das cartas pedagógicas por parte dos professores participantes. Apesar de ser um dispositivo de coleta de dados relativamente simples, dos cinco potenciais participantes da pesquisa, os quais assinaram o TCLE confirmando a participação, apenas quatro deram o retorno.

Então, a recolha dos dados representou um desafio ao pesquisador, o que nos leva a refletir sobre, em caso de aprofundamento do estudo, a necessidade de uma aproximação maior com o campo empírico, por parte do pesquisador, para conhecer o contexto em que os saberes e essas as práticas acontecem.

Destacamos que a pesquisa permitiu, através do diálogo estabelecido nas cartas pedagógicas, o amadurecimento do pesquisador. A utilização desse instrumento revelou-se produtivo e adequado, pois proporcionou um espaço de escrita e reflexão individual. Os participantes intensificaram suas experiências, percepções e sentimentos relacionados aos saberes docentes e à prática pedagógica, sem a presença, por vezes inibidora, do pesquisador.

Por fim, reconhecemos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados nessa modalidade de ensino. Dentre os quais destacamos:

- a) O reconhecimento pelos sistemas de que a EJA é Educação Básica;
- b) A superação das barreiras socioeconômicas;
- c) A ampliação do acesso à educação de pessoas jovens e adultas, na perspectiva de educação ao longo da vida;
- d) Melhoria das estruturas escolares e condições de ensino-aprendizagem.

Acreditamos serem essas, questões cruciais que requerem um esforço coletivo da sociedade representada pelas organizações não governamentais, das instituições de ensino e dos gestores públicos representados pelas organizações governamentais. Só assim, teremos uma educação inclusiva e de qualidade para as pessoas jovens e adultas.

Concluimos que os saberes docentes não derivam apenas do atuar em sala de aula, mas, provêm do processo de formação inicial e continuada. A interação entre esses saberes possibilita

para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória direcionada para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa e, conseqüentemente, para a transformação social.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BASEGIO, L. J.; BORGES, M. de C. **Educação de jovens e adultos**: reflexões sobre novas práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2013.

BAUER MW, GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes; 2008.

BECKER, H. S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BORGES, W. S. A Navalha de Ockham: um Princípio Lógico de Parcimônia. **Scintilla**, Curitiba, v. 19, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/BORAND-2>. Acesso em 11 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 208, p. 103, 29 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio. Brasília, 2002. p. 193-194. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**, 2021.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEC: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p.513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Ex- pressões, 2012.

CARVALHO, S. B. P. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Dimensões Estruturantes da Prática Educativa. Dissertação (Mestrado em Educação). 156 f. Programa de

Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CORTADA, S. **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

CRESWELL, J.W. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, C. M da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED – MEC, Salto para o futuro - Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999. p 9-17.

CURY, C. R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o Magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.** Recife. v.6, n. 3, p.43-61, 1998.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.244-70.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

HADDAD, S. **A educação de jovens e adultos e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo, Cortez, 1997a, p.106-122.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IASI, M. **Processo de Consciência.** São Paulo: CPV, 1999. (mimeo)

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio – PNAD. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso: 20 nov. 2022.

JARDILINO, J. R.L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas.** In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica : Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p. 17- 39, nov., 2009.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário.** 2. Ed. São Paulo: Summus, 2012.

MORAES, A. C. de; PAIVA, D. L. **Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior.** Fortaleza: EdUECE, 2018.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente.** Appris editora, 2023.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos: que educação é essa?** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51–64, jan./jun. 2007.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, M. da G. C. Educação de jovens e adultos: identidades, diferença, diversidade, contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida de; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, N. M; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.p. 79-95.

RODRIGUES, M. E. DE C.; MACHADO, M. M. **Educação de adultos em disputa - da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”**. RBPAE - v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, A. Cartas Pedagógicas, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITCONKI, Danilo José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, K. M. Entrevista concedida ao GEPEC – Grupo de Pesquisas sobre Educação Continuada, no Hotel da Glória, Caxambu-MG, 23 set.1997.

APÊNDICE A – Cartas pedagógicas 01; 02; 03; 04.


APÊNDICE B – Quadro De Frequência; Nuvem de Palavras; Grafo de Similitude.

APÊNDICE A- CARTAS PEDAGÓGICAS: 01; 02; 03; 04

<p>Questão/problema - Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar”?</p>	
<p>Elementos indexados - Quem fez o quê? Quando? Onde e por quê?</p> <p>Carta pedagógica 01 - Na modalidade EJA já trabalhei em escolas diferentes e turnos diferentes, na escola que atuei por mais tempo nesta modalidade de ensino as aulas eram à noite, com um público bem diferente do que o atual, mais com realidades bem parecidas. No Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), esta é minha segunda passagem. Na primeira oportunidade tínhamos ainda uma outra modalidade de ensino na qual o aluno vinha buscar explicação sobre determinada disciplina e quando tivesse a oportunidade viria apenas realizar as provas, que tinham conteúdo definidos e as revisões eram direcionadas. No ano de 2022 me surgiu uma nova oferta de trabalho com o EJA e no CEJA, com uma nova realidade no ensino ofertado a clientela, com aulas diárias seguindo o currículo do Piauí, sendo norteados por todas as diretrizes escolares que regulam esta modalidade de ensino. No período letivo em curso trabalho com ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã e tarde. Em minhas aulas procuro seguir o material didático ofertado, pois para muitos é a única fonte de pesquisa, como também fazemos a impressão de blocos de assuntos e atividades extras para fomentar o conhecimento, fazendo um aperfeiçoamento com o que já é ofertado. Busco ainda trazer o lúdico para dentro das aulas, confeccionar materiais planos e geométricos, aguçando nos alunos a criatividade.</p> <p><i>Camilo</i> (2022).</p>	<p>Elementos não indexados - Juízos, Valores (Sabedoria de vida).</p> <p>Carta pedagógica 01 - As formações, no contexto do EJA, preparam os professores para exercerem suas funções de forma harmônica, com resiliência, afetividade e um olhar crítico ao público diversificado que é o do EJA. Nestas formações, os professores de áreas são orientados e capacitados para exercerem suas funções disciplinares baseados no que é abordado no âmbito nacional e estadual, onde devemos buscar meios que facilitem o aprendizado do aluno, usando os mais variados recursos existentes e em pregando experiências já utilizadas e que trouxeram grande retorno no campo educacional, implantado diversos meios de ensino-aprendizagem. As estratégias utilizadas se baseiam no uso de módulos enviados pelo governo do Estado do Piauí, onde são contemplados assuntos por área do conhecimento, buscando deixar o conhecimento bem próximo de realidades cotidianas dos alunos. Com realidades bem distintas, o EJA, traz em seu público uma clientela bem diversificada, exigindo da equipe um preparo diferenciado, buscando habilidades e formação para transmitir conhecimento e preparar os mesmos para o mercado de trabalho, dando a eles o necessário para efetivação da vida através da educação de qualidade. (<i>Camilo</i>, 2022).</p>
<p>Elementos indexados - Quem fez o quê? Quando? Onde e por quê?</p> <p>Carta pedagógica 02 - Procuo adequar os conteúdos programáticos à realidade, de forma que faça sentido para eles. Eu dou aula de Geografia e sempre busco, relacionar a abordagem com algo que eles tenham vivenciado, e assim eles participam, e trazem mais riqueza para a aula. Procuo desenvolver trabalhos em grupo, pesquisas, ao longo desses poucos anos nessa modalidade educacional, buscando adequar a minha prática a cada vivência, a cada público para oferecer qualidade aos meus alunos. É um aprendizado que nós adquirimos na vida acadêmica. <i>Elisa</i> (2022).</p>	<p>Elementos não indexados - Juízos, Valores (Sabedoria de vida).</p> <p>Carta pedagógica 02 - Enquanto professores, devemos aprender a ensinar, e claro, aprender com quem ensinamos. Não podemos assumir uma postura de donos do saber, da razão. O momento em que eles estão no espaço da sala de aula, não seja só de escuta, mas que tenham um lugar de fala, um momento de relatar as suas experiências, de ressignificar as suas vivências. A meu ver, a sala de aula é um processo de troca e construção. Aprendi que o que foi muito bom e deu resultado em uma turma, em outra já não surtiu tanto efeito e assim procurei readaptar experiências para poder alcançar a maioria dos meus alunos. Muitas vezes os módulos apresentam muitos conteúdo para o</p>

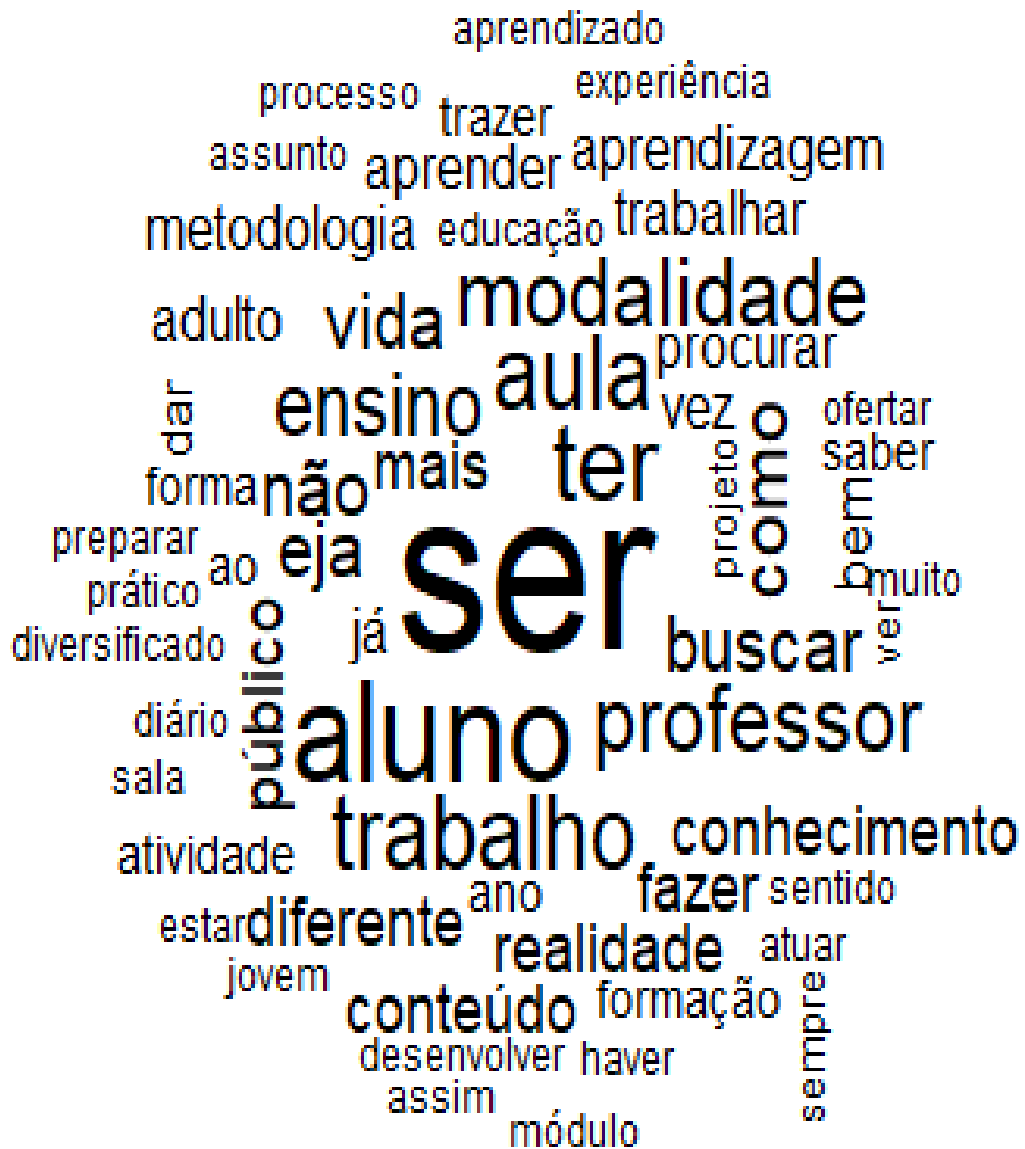
	<p>espaço de tempo, e não é cumprido à risca, não dá para jogar o conteúdo para o aluno para cumprir o módulo, então sempre foco na habilidade desejada procuro desenvolver dentro das possibilidades. Sabemos que a maior dificuldade de ser professor nesta modalidade esteja, talvez, na inovação da prática, no aperfeiçoamento para atender as demandas da realidade na qual nós professores e alunos estamos inseridos, na busca por cativar esse aluno e trazê-lo para o centro do processo educativo. <i>Elisa</i> (2022).</p>
<p>Carta 03 - Elementos indexados - Quem fez o quê? Quando? Onde e por quê?</p>	<p>Carta 03 - Elementos não indexados - Juízos, Valores (Sabedoria de vida).</p>
<p>Carta pedagógica 03 - Atuo no magistério da Educação Básica há 10 anos e há 2 anos trabalho com EJA. Os alunos desta modalidade se encontram em situações adversas de vida, a maioria trabalha e/ou tem filhos, sendo muitas vezes discriminado pela sociedade. Vejo que as metodologias aplicadas em sala de aula, com a modalidade regular, na maioria das vezes não são eficientes com este público. Ser docente em turmas de Jovens e Adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais. Sandra (2022).</p>	<p>Carta pedagógica 03 - A meu ver, os saberes experienciais ou culturais, adquiridos na vida do professor, nas relações diárias, são de grande valia, no processo de planejamento das atividades a serem trabalhadas com os jovens e adultos. Na maioria das vezes a graduação prepara o professor com saberes curriculares, disciplinares e para formação profissional. Trabalhar com adultos requer preparo e parcimônia, muitas vezes não consigo aprofundamento em determinados conteúdos, pela falta de entendimento básico destes alunos, a abordagem tem que ser clara e dinâmica, sempre fazendo a relação entre o conteúdo e a vida do estudante, percebo que só há engajamento dos discentes quando o aprendizado faz sentido para eles, se o objeto de aprendizagem for algo que eles têm de concreto das atividades diárias de vida. Sandra (2022).</p>
<p>Elementos indexados - Quem fez o quê? Quando? Onde e por quê?</p> <p>Carta pedagógica 04 - Nas minhas aulas, como forma de facilitar a aprendizagem, faço uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, que é uma metodologia ativa de ensino que propõe a atividade prática. Como professora de Português, com essa metodologia, deixo de ter o papel do único transmissor do conhecimento e passo a atuar como um facilitador, de forma a mediar o trabalho dos alunos. Percebo que ao trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados e satisfeitos porque se envolvem com assuntos que lhes interessam. O projeto estimula o desejo, a motivação para aprender e a capacidade de realizar trabalhos desafiadores e satisfatórios para eles. <i>Rebena</i> (2022).</p>	<p>Elementos não indexados - Juízos, Valores (Sabedoria de vida).</p> <p>Carta pedagógica 04 - O público da EJA apresenta especificidades diferentes das outras modalidades de ensino, assim, exige a utilização e criação de metodologias diversificadas no trabalho pedagógico. Os adultos aprendem de modo diferente, sendo que já tem outras possibilidades no trabalho, na família e na vida social, por isso a necessidade de desenvolver estratégias significativas que deem sentido à aprendizagem. O aluno participa de ações reais para o desenvolvimento da competência a ser trabalhada, integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento da competência como, trabalho em equipe e pensamento crítico e que caracteriza-se por partir de problemas reais do dia a dia do aluno. <i>Rebena</i> (2022).</p>

APÊNDICE B.1 – Quadro de Frequência

formes	eff	
ser	26	
aluno	15	
ter	11	
trabalho	10	
aula	10	
professor	9	
modalidade	9	
ensino	8	
vida	7	
como	7	
eja	7	
buscar	7	
não	7	
conhecimento	6	
conteúdo	6	
fazer	6	
mais	6	
realidade	6	
diferente	6	
público	6	
adulto	5	

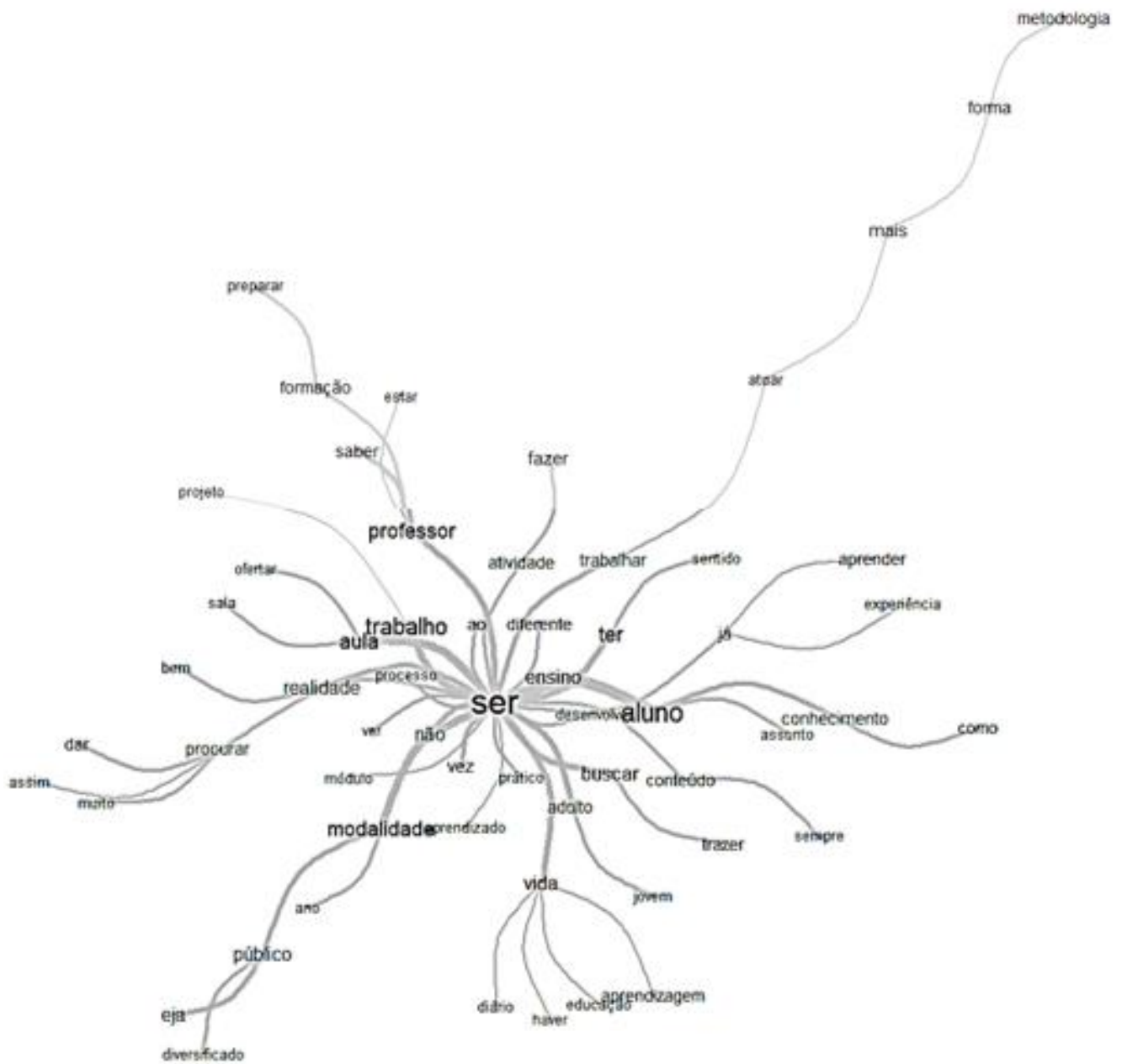
Fonte: Autor (2023), utilizando o Software IRAMUTEQ e os dados constantes nas cartas pedagógicas.

APÊNDICE B.2 –Nuvem de Palavra.



Fonte: Autor (2023), utilizando o Software IRAMUTEQ e os dados constantes nas cartas pedagógicas.

APÊNDICE B3 – Grafo de Similitude.



Fonte: Autor (2023), utilizando o Software IRAMUTEQ e os dados constantes nas cartas pedagógicas.

ANEXO A - Cartas Pedagógicas: 01; 02; 03 E 04

ANEXO B - Carta de Autorização da Escola

ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP

ANEXO D - Instrumento – Carta Convite para o(a) participante

ANEXO E - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO A - CARTAS PEDAGÓGICAS: 01; 02; 03 e 04

Carta 01 (Camilo)

Campo Maior, segunda – feira, 22 de novembro de 2022.

Camilo, 46 anos, sexo masculino, licenciatura plena em matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), polo Campo Maior, com conclusão em março do ano de 2014.

O curso me proporcionou a possibilidade de ingressar no magistério a partir do 5º período, iniciando minhas atividades como professor no ano de 2013, como celetista na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), sendo lotado em turmas de ensino médio regular e também em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na modalidade EJA já trabalhei em escolas diferentes e turnos diferentes, na escola que atuei por mais tempo nesta modalidade de ensino as aulas eram à noite, com um público bem diferente do que o atual, mais com realidades bem parecidas. No Centro de educação de Jovens e Adultos Professora Mulata Lima (CEJA), esta é minha segunda passagem. Na primeira oportunidade tínhamos ainda uma outra modalidade de ensino na qual o aluno vinha buscar explicação sobre determinada disciplina e quando tivesse a oportunidade viria apenas realizar as provas, que tinham conteúdos definidos e as revisões eram direcionadas.

No ano de 2022 me surgiu uma nova oferta de trabalho com o EJA e no CEJA Mulata Lima, com uma nova realidade no ensino ofertado a clientela, com aulas diárias seguindo o currículo do Piauí, sendo norteados por todas as diretrizes escolares que regulam esta modalidade de ensino. No período letivo em curso trabalho com ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã e tarde.

As formações, no contexto do EJA, preparam os professores para exercerem suas funções de forma harmônica, com resiliência, afetividade e um olhar crítico ao público diversificado que é o do EJA. Nestas formações, os professores de áreas são orientados e capacitados para exercerem suas funções disciplinares baseados no que é abordado no âmbito nacional e estadual, onde devemos buscar meios que facilitem o aprendizado do aluno, usando os mais variados recursos existentes e em pregando experiências já utilizadas e que trouxeram grande retorno no campo educacional, implantado diversos meios de ensino-aprendizagem.

As estratégias utilizadas se baseiam no uso de módulos enviados pelo governo do Estado do Piauí, onde são contemplados assuntos por área do conhecimento, buscando deixar o conhecimento bem próximo de realidades cotidianas dos alunos. Em minhas aulas procuro seguir o material didático ofertado, pois para muitos é a única fonte de pesquisa, como também fazemos a impressão de blocos de assuntos e atividades extras para fomentar o conhecimento, fazendo um aperfeiçoamento com o que já é ofertado. Busco ainda trazer o lúdico para dentro das aulas, confeccionar materiais planos e geométricos, aguçando nos alunos a criatividade.

Com realidades bem distintas, o EJA, traz em seu público uma clientela bem diversificada, exigindo da equipe um preparo diferenciado, buscando habilidades e formação para transmitir conhecimento e preparar os mesmos para o mercado de trabalho, dando a eles o necessário para efetivação da vida através da educação de qualidade.

Camilo

Carta 02 (Elisa)

Campo Maior - PI, terça-feira, 20 de dezembro de 2002.

Caro amigo pesquisador,

Me chamo Elisa, tenho 33 anos, sexo feminino, atuo na educação básica há 9 anos e há 3 anos comecei a atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É com grande satisfação que escrevo esse breve relato para descrever algumas considerações sobre o ser educador dessa modalidade de ensino e principalmente sobre os saberes que permeiam a minha prática pedagógica na sala de aula.

Na Educação de Jovens e Adultos, assim como em quaisquer etapas de ensino, nós enquanto professores, devemos aprender a ensinar, e claro, aprender com quem ensinamos. Não podemos jamais assumir uma postura de donos do saber, da razão. A meu ver, a sala de aula é um processo de troca e construção, esse é um aprendizado que adquirimos na vida acadêmica. Mas... e como colocar esse aprendizado em prática, quando se está diante de uma turma de EJA, que é um público diferenciado, com várias histórias? Esse é um grande desafio.

Eu assim tem sido diante dessa experiência, sempre procuro adequar os conteúdos programáticos às realidades, de forma que faça sentido pra eles, que o momento em que eles estão no espaço da sala de aula, não seja um momento de escuta, mas que eles tenham um lugar de fala, um momento de relatar as suas experiências, de ressignificar as suas vivências. Eu dou aula,

Digitalizado com CamScanner

Continua...

de Geografia e sempre busco trazer discussões para próximo deles, relacionar a abordagem com algo que eles tenham vivenciado, e assim eles participam, e trazem mais riqueza para a aula. Procuro desenvolver trabalhos em grupo, pesquisas, ao longo desses poucos anos nessa modalidade educacional, fui buscando adequar a minha prática a cada vivência, a cada público. Aprendi que o que foi muito bom e deu resultado em uma turma, em outra já não surtiu tanto efeito assim, e assim procurei readaptar experiências para assim poder alcançar a maioria dos meus alunos.

Muitas vezes os conteúdos programáticos para essa modalidade de ensino (módulo) apresentam muitos conteúdos para o espaço de tempo, e assim, o módulo não é cumprido à risca, mas só para simplesmente jogar o conteúdo para o aluno para cumprir o módulo, então sempre foco na habilidade desejada e procuro desenvolver dentro das possibilidades.

Sabemos que a EJA se encontra diante de inúmeras dificuldades. No entanto, a maior dificuldade de ser professor nesta modalidade, talvez esteja na inovação de práticas, no aperfeiçoamento para atender às demandas da realidade na qual nós professores e alunos estamos inseridos, me busco por cativar sempre esse aluno e trazê-lo para o centro do processo educativo, mas continuo buscando, sempre buscando melhorar para oferecer qualidade aos meus alunos.

Copiei encerro meu relato, com a esperança de que ele o ajude em suas pesquisas.

Elisa

Carta 03 (Sandra)

Campo Maior-PI, 26 de novembro de 2022. Um sábado de inspiração.

Caro Francisco Soares.

Sou Sandra, mulher de 30 anos, mãe, professora de Eja e Ensino Médio Regular, Coordenadora pedagógica e também empreendedora. Tenho atuado no magistério da Educação Básica a 10 anos e a 2 anos trabalho com Educação de Jovens e Adultos - EJA. Confesso que essa última é a mais desafiadora, os alunos desta modalidade se encontram em situações adversas de vida, a maioria trabalha e/ou tem filhos, sendo muitas vezes discriminado pela sociedade. Como professora, vejo que as metodologias aplicadas em sala de aula, com a modalidade regular, na maioria das vezes não são eficientes com este público. Ao meu ver, os saberes experienciais ou culturais, adquiridos na vida do professor, nas relações diárias, são de grande valia, no processo de planejamento das atividades a serem trabalhadas com os jovens e adultos. Na maioria das vezes a graduação prepara o professor com saberes curriculares, disciplinares e para formação profissional. Trabalhar com adultos requer preparo e parcimônia, muitas vezes não consigo aprofundamento em determinados conteúdos, pela falta de entendimento básico destes alunos, a abordagem tem que ser clara e dinâmica, sempre fazendo a relação entre o conteúdo e a vida do estudante, percebo que só há engajamento dos discentes quando o aprendizado faz sentido para eles, se o objeto de aprendizagem for algo que eles têm de concreto das atividades diárias de vida.

Por fim, ser docente em turmas de Jovens e Adultos é uma missão difícil e prazerosa, onde o diálogo e dinamismo são essenciais.

Atenciosamente: Sandra.

Carta 04 (Helena)

Campos Maior - PI, Quarta - feira, 28 de dezembro de 2022.

Caro professor,

Me chamo Helena, tenho 36 anos, sexo feminino, atuo na Educação Básica como professora a 6 anos e a 4 atuo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O público da Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades diferentes das outras modalidades de ensino, assim, exigem a utilização e criação de metodologias diversificadas no trabalho pedagógico.

Os adultos aprendem de modo diferente, sendo que já tem outras responsabilidades, no trabalho, na família e na vida social, por isso a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas e significativas que deem sentido à aprendizagem.

Desta forma, nas minhas aulas, como forma de facilitar a aprendizagem faço uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, sendo que propõe a atividade prática como ferramenta.

O aluno participa de ações reais para o desenvolvimento da competência

Continua...

...
 a ser trabalhada, integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento da competência, como trabalhar em equipe e pensamentos críticos e que caracteriza-se por partir de problemas reais do dia-a-dia do aluno.

Eu como professora de português, com essa metodologia deixo de ter o papel de único transmissor de conteúdo e passo a atuar como um facilitador, de forma a mediar o trabalho dos alunos, com isso, eles passam a ter mais autonomia nos estudos.



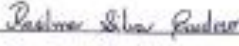
Percebo que ao trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados e satisfeitos porque se envolvem com assuntos que lhes interessam. O projeto estimula o desejo, a motivação para aprender e a capacidade de realizar trabalhos desafiadores e satisfatórios para eles.

Encerro aqui meu relato, na expectativa de que tenha contribuído com sua pesquisa.

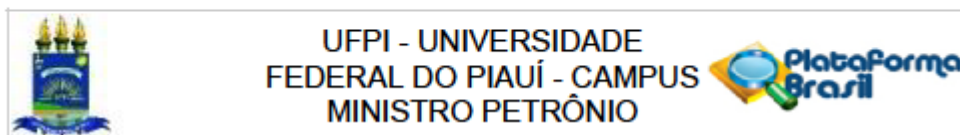
Helena

...

ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

	CEJA – PROFESSORA MULATA LIMA RUA BENJAMIN CONSTANT S/N CAMPO MAIOR – PI <small>e-mail: cejmulatalima@hotmail.com</small>	 Prof. Mulata Lima
CARTA DE AUTORIZAÇÃO		
<p>O Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) prof. Mulata Lima, localizado no município de Campo Maior-PI, CEP: 64.280-000, autoriza a realização da pesquisa de mestrado “Saberes e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na Rede Estadual de Campo Maior-PI”. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, conduzida pelo mestrando Francisco das Chagas da Paz Soares, sob a orientação da Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.</p>		
<p>Esta pesquisa é de caráter acadêmico se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e parte da seguinte questão/problema: “Como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar”? Para resolver este problema, a investigação tem como objetivo geral: analisar como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar. De forma específica: identificar os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos; caracterizar as concepções de prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos no contexto escolar; compreender a influência dos saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da prática pedagógica.</p>		
<p>Ao todo serão 5 (cinco) participantes da pesquisa e a escolha destes acontece mediante a necessidade de entender como se constituem os saberes e práticas pedagógicas do professor que atua com pessoas jovens e adultas e como essas questões articuladas podem melhorar a vida do aluno da EJA, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.</p>		
<p>Declaramos, para os devidos fins, que fomos informados pelos responsáveis do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades e período de realização.</p>		
Campo Maior-PI, 31 de agosto de 2022.		
 <hr/> Rosilma Silva Cardoso Portaria GSE N° 2513/2017 DIRETORA		

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE CAMPO MAIOR-PI

Pesquisador: Maria da Glória Carvalho Moura

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64362322.6.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.854.123

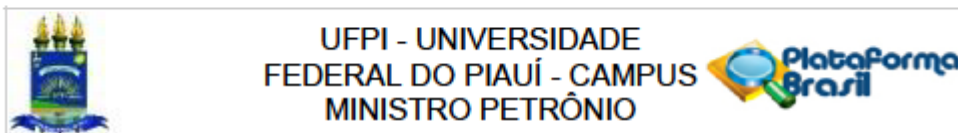
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE CAMPO MAIOR-PI, que tem como pesquisadora responsável a profa Dra Maria da Glória Carvalho Moura, e como integrantes da equipe de pesquisa o Sr. FRANCISCO DAS CHAGAS DA PAZ SOARES.

Para o desenvolvimento da pesquisa, é apresentado como justificativa: "[...] oportunidade de levantar provocações reflexivas acerca dos saberes e práticas dos profissionais que atuam com a EJA, contribuindo com as políticas de formação dos professores, dessa modalidade de ensino da educação básica, assim como fortalecer as relações intra e extraescolar, pautadas no diálogo coletivo de se chegar a compreensão de como se constroem e ressignificam a prática pedagógica. Espera-se que a pesquisa além da produção do conhecimento provoque um impacto positivo para a sociedade onde se insere, contribuindo, entre outros aspectos, para a compreensão da concepção de educação ao longo da vida".

Indicando no desenho do estudo a utilização da metodologia de pesquisa qualitativa do tipo narrativa, fundamentada em Clandinin e Connelly (2011); Souza (2008; 2011), entre outros. A pesquisa será realizada em uma escola estadual que oferta EJA na cidade de Campo Maior, localizada no norte do Estado do Piauí. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, as cartas pedagógicas como instrumento de pesquisa, a fim de possibilitar a identificação de elementos que caracterize os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, colaboradores

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.854.123

do estudo.

São indicados como critérios de inclusão e de exclusão, respectivamente:

-Sejam professores que estejam no exercício efetivo da função docente, maior tempo de serviço no magistério da EJA, sendo um de cada Componente Curricular, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia;

-Aponta-se como critério de exclusão dos participantes da pesquisa: NÃO serem professores que estejam no exercício efetivo da função docente. Serão excluídos também, professores com tempo mínimo de serviço no magistério da EJA, em cada Componente Curricular, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

(Informações extraídas-Nome do Arquivo:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2029979.pdf).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar".

Objetivos Secundários:

"Identificar os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos;

Caracterizar as concepções de prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos no contexto escolar;

Analisar a influência dos saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da prática pedagógica".

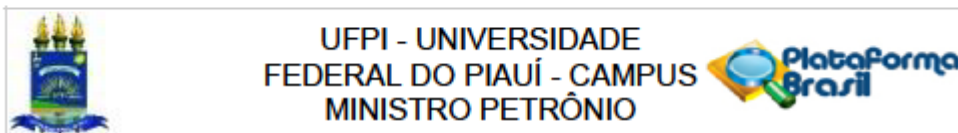
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam como riscos e benefícios da pesquisa, retirados do TCLE:

Riscos:

"Esclareço que esta pesquisa pode acarretar riscos: eventual cansaço e/ou aborrecimento ao escrever a carta; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante, entre outros. Entretanto, serão tomadas todas as providências necessárias, como conceder o prazo de até 3 dias para escrita da carta, colocar a possibilidade de a carta ser encaminhada por e-mail. Durante a pesquisa, o pesquisador irá se responsabilizar pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Porém, se caso você se sentir desconfortável durante a

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.utpl@utpl.edu.br



Continuação do Parecer: 5.854.123

pesquisa e/ou registro das cartas, poderá desistir a qualquer momento que desejar e sua vontade será respeitada, e caso a pesquisa seja interrompida por problemas relacionados a qualquer desconforto, retomaremos em outro momento, conforme sua disponibilidade e desejo. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida, o participante se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo o participante sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem-estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, adotaremos procedimentos éticos conforme recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas, Resolução CNS nº 510 de 2016. Ressalte-se ainda que a investigação será suspensa imediatamente ao perceber algum risco ou danos, mesmo considerados mínimos, à saúde do participante que seja consequência de sua participação, e se decida que medidas para as atenuar serão tomadas”.

Benefícios:

“Os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício material direto para você. Os benefícios esperados com esta pesquisa são: contribuir com informações relevantes ao campo da EJA, sobre os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, inclusive oferecerá subsídios para difusão de práticas, tão relevantes e necessárias para as pessoas jovens e adultas, visto que nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos. E, nesse aspecto, destaca-se a relevância desse estudo. Ao participar desta pesquisa você contribuirá para com a produção do conhecimento científico no campo da EJA. Assim, os benefícios da pesquisa, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da investigação (Resolução CNS nº 468/12; Resolução CNS nº 510/16).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

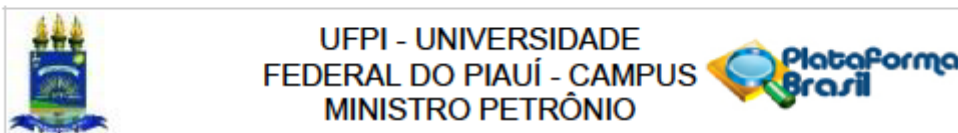
Pesquisa exequível e relevante para a área de atuação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Carta de encaminhamento;
- Projeto de pesquisa;
- TCLE;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.utpl@utpl.edu.br



Continuação do Parecer: 5.854.123

- Autorização institucional;
- Declaração dos Pesquisadores;
- Termo de Confidencialidade;
- Currículo Lattes de todos os pesquisadores;
- Instrumento de coleta;
- Cronograma;
- Orçamento.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada nesta versão, foi constatada que todas as pendências foram sanadas.

1-Uniformizar a informação a respeito do item equipe ou assistente de pesquisa, pois no documento Projeto de Pesquisa Informações Básicas, consta o Sr Francisco das Chagas da Paz Soares como da "Equipe de Pesquisa" e no documento TCLE, consta como "Assistente de Pesquisa". (Atendida).

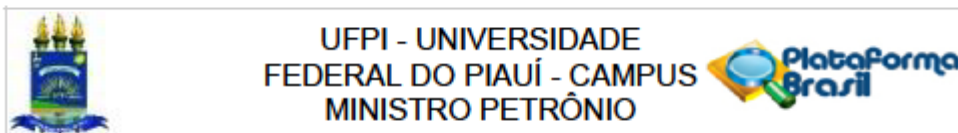
2-Padronizar o valor do financiamento próprio apresentado no orçamento, pois no documento Projeto de Pesquisa Informações Básicas consta o valor de 4.092,00 e no orçamento em separado (avulso) e no documento Projeto de Pesquisa Brochura contemplam o valor de 6.162,00. (Atendida).

3-Incluir no cronograma a previsão de submissão do projeto ao CEP, considerando o tempo para apreciação ética, portanto um mínimo de 3 meses para análise ética, quando houver necessidades de atender pendências, caberá ao pesquisador atualizar o referido cronograma de atividades, conforme orientações do CEP <https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>. (Atendida).

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.854.123

Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

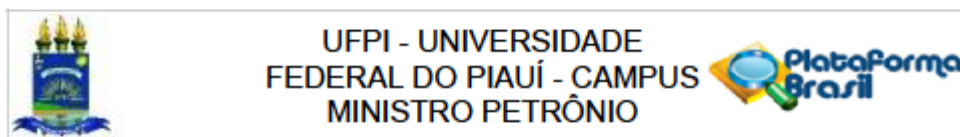
O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2029979.pdf	30/11/2022 12:28:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.docx	30/11/2022 12:28:02	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/11/2022 12:27:32	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/11/2022 12:27:14	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	30/11/2022 12:26:32	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_escola.pdf	17/10/2022 18:02:46	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Lattes_atualizado_Francisco.pdf	17/10/2022 18:01:12	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Francisco_assinado.pdf	07/10/2022 17:59:28	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_orientadora.pdf	07/10/2022 17:58:39	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_assinado	07/10/2022	Maria da Glória	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.854.123

Outros	o.pdf	15:15:30	Carvalho Moura	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	07/10/2022 15:14:47	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento_assinado.pdf	07/10/2022 15:13:55	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_Pesquisadores_assinado.pdf	07/10/2022 15:11:01	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 16 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Emídio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.utpl@ufpi.edu.br

ANEXO D – INSTRUMENTO – CARTA CONVITE PARA O(A) PARTICIPANTE

Campo Maior-PI, _____ de sol radiante, ___ de _____ de 20____.

Caro (a) professor(a),

Estamos a desenvolver a pesquisa intitulada: Saberes e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na rede estadual de Campo Maior-PI, no âmbito de um projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. A pesquisa tem como objetivo, Compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da Educação de Jovens e Adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar e, precisamos de sua colaboração. Sua participação é muito importante para nosso trabalho. Assim, te convidamos a participar escrevendo uma carta, expressando sua opinião sincera sobre: os saberes mobilizados por você, e a influência destes, para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, na EJA, no contexto escolar. Ao escrever a carta, escolha o estilo de escrita que melhor lhes inspire a reflexão. As suas opiniões são anônimas e destinam-se exclusivamente para uso desta investigação e dos produtos gerados a partir dessa. Neste sentido, segue algumas questões que gostaríamos que, na medida do possível, fossem contempladas na sua escrita:

- Pseudônimo:*
- Idade:*
- Sexo:*
- Tempo de atuação no Magistério da Educação Básica _____ anos;*
- Tempo de atuação na EJA _____ anos;*
- Escreva sobre os saberes (da formação, disciplinares, curriculares e experienciais, que permeiam a sua prática pedagógica na sala de aula de jovens e adultos;*
- Fale sobre as estratégias de ensino que utiliza na sala de aula, que influencia a sua prática pedagógica com as pessoas jovens e adultas.*
- A forma como você irá escrever será pessoal e poderá utilizar o formato que desejar, podendo ser digitada ou manuscrita.*

*Obrigado pela sua colaboração!
Francisco das Chagas da Paz Soares*

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Saberes e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na Rede Estadual de Campo Maior-PI, vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGE/UFPI. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^ª. Dra. Maria dGloria Carvalho Moura, professora permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, tem como membro pesquisador da equipe de pesquisa, Francisco das Chagas da Paz Soares, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar; e, objetivos específicos: identificar os saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos; caracterizar as concepções de prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos no contexto escolar; analisar a influência dos saberes mobilizados pelos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da prática pedagógica.

O estudo tem por finalidade contribuir na produção de novos conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que provoque um impacto positivo para a sociedade onde se insere, contribuindo, entre outros aspectos, para a compreensão da concepção de educação ao longo da vida. Além disso, pretende-se levantar provocações reflexivas acerca dos saberes e práticas dos profissionais que atuam com a EJA, contribuindo com as políticas de formação dos professores, dessa modalidade de ensino da educação básica, assim como fortalecer as relações intra e extraescolar, pautadas no diálogo coletivo de se chegar à compreensão de como se constrói e ressignifica a prática pedagógica.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela pesquisa através dos seguintes telefones (86) 9 9986-4564 – Maria da Glória Carvalho Moura e (86) 98129-6434 – Francisco das Chagas da Paz Soares. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86)3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, pela manhã de 8h às 12h e à tarde, das 14h às 18h. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum

tipo de penalização ou prejuízo e o(os) pesquisador(es) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa, que tem como o objeto os saberes e práticas pedagógicas do professor que atua com pessoas jovens e adultas, justifica-se pelo interesse do pesquisador em refletir e investigar sobre a EJA, com foco nos saberes mobilizados pelos profissionais desta modalidade de ensino e a influência desses saberes no desenvolvimento da prática pedagógica.

A partir da experiência inicial com a pesquisa sobre a EJA, as inquietações se intensificaram com a possibilidade de sentir os anseios daquele público constituído de pessoas jovens e adultas despertando para a realização de uma pesquisa associada com as relações estabelecidas no contexto escolar, tendo como objeto de estudo a influência da prática pedagógica na permanência dos alunos na escola, o que por sua vez, nos leva a um processo contínuo de reflexão sobre o fato de que: “[...] ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos” (Gadotti; Romão, 2011, p.75).

A pesquisa justifica-se pela importância de que contribua com informações relevantes ao campo da EJA, sobre os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, inclusive oferecerá subsídios para difusão de práticas, tão relevantes e necessárias para as pessoas jovens e adultas.

Para realização da pesquisa será utilizado como técnica de coleta de dados as Cartas Pedagógicas para a coleta de dados com cinco professores de uma escola da Rede Estadual de Campo Maior-PI, os quais serão convidados a participar, e será realizado de forma presencial da seguinte maneira: será confeccionado uma “Caixa dos Correios” que ficará na Diretoria da escola, sendo este o local de armazenamento das cartas. Na fase de iniciação, o pesquisador envia uma carta para cada participante endereçada ao seu pseudônimo solicitando as informações de forma clara e específica, anexo, que estimule uma narração espontânea. Os participantes terão o prazo de três dias para devolver. O pesquisador recolhe as cartas faz a leitura e verifica se as informações respondem a sua questão de pesquisa e atende os objetivos previstos.

Caso seja necessário, o responsável pela pesquisa envia uma segunda Carta solicitando que sejam esclarecidos os pontos que não ficaram claros, evitando opinar e fazer juízo de valor, obedecendo o mesmo prazo inicial para devolutiva. Ressalta-se que os participantes serão avisados por e-mail e por aplicativos de mensagens que a carta está disponível na “Caixa de Correios”. Dessa forma, ambos pesquisadores e participantes poderão escrever até três cartas a depender da necessidade em complementar informações que não tenham ficado esclarecidas na carta inicial.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar riscos: eventual cansaço e/ou aborrecimento ao escrever a carta; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante, entre outros. Entretanto, serão tomadas todas as providências necessárias, como conceder o prazo de até 3 dias para escrita da carta, colocar a possibilidade de a carta ser encaminhada por e-mail. Durante a pesquisa, o pesquisador irá se responsabilizar pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa.

Porém, se caso você se sentir desconfortável durante a pesquisa e/ou registro das cartas, poderá desistir a qualquer momento que desejar e sua vontade será respeitada, e caso a pesquisa seja interrompida por problemas relacionados a qualquer desconforto, retomaremos em outro

momento, conforme sua disponibilidade e desejo. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida, o participante se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo o participante sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem-estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, adotaremos procedimentos éticos conforme recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas, Resolução CNS nº 510 de 2016. Ressalte-se ainda que a investigação será suspensa imediatamente ao perceber algum risco ou danos, mesmo considerados mínimos, à saúde do participante que seja consequência de sua participação, e se decida que medidas para as atenuar serão tomadas.

Os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício material direto para você. Os benefícios esperados com esta pesquisa são: contribuir com informações relevantes ao campo da EJA, sobre os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, inclusive oferecerá subsídios para difusão de práticas, tão relevantes e necessárias para as pessoas jovens e adultas, visto que nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos. E, nesse aspecto, destaca-se a relevância desse estudo. Ao participar desta pesquisa você contribuirá para com a produção do conhecimento científico no campo da EJA. Assim, os benefícios da pesquisa, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da investigação (Resolução CNS nº 466/12; Resolução CNS nº 510/16).

Ressalta-se que obedecendo a Resolução 510/16, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, será assegurado o anonimato dos participantes, pois serão utilizados pseudônimos para caracterizá-los.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em periódicos, nacional e internacionais, eventos científicos e em livros autorais). As pesquisadoras se comprometem manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Ressalta-se que a coleta de dados se dará de forma presencial, começará em janeiro de 2023 e terminará em fevereiro de 2023, em razão das férias escolares no mês de dezembro.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável