



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES**

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um relato
de experiência da prática pedagógica em Língua Portuguesa**

SIMONE PEREIRA DA SILVA

CATOLÉ DO ROCHA – PB
2017

SIMONE PEREIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Departamento de Letras e
Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito para obtenção do grau de
licenciada em Letras.

Orientadora: Ms. Benedita Ferreira
Arnaud

Catolé do Rocha – PB
Agosto/2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586d Silva, Simone Pereira da
A docência na educação de jovens e adultos: um relato de experiência da prática pedagógica em língua portuguesa [manuscrito] / Simone Pereira da Silva. - 2017.
38 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2017.
"Orientação: Me. Benedita Ferreira Arnaud, Departamento de letras e humanidades".

1. Trabalho docente 2. EJA 3. Relato de experiência I. Título.
21. ed. CDD 374.012981

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um relato de
experiência da prática pedagógica em Língua Portuguesa**

SIMONE PEREIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Departamento de Letras e
Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito para obtenção do grau de
licenciada em Letras.

APROVADO EM: 10 de agosto de 2017.

Benedita Ferreira Arnaud

Profª Ms. Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora - UEPB/CAMPUS IV

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas

Profª Ms. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Examinador/a – UEPB/CAMPUS IV

José Marcos Rosendo de Souza

Prof. Ms. José Marcos Rosendo de Souza
Examinador/a – UECE/FAFIDAM

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Dedico este trabalho de conclusão de curso a Deus que me fez criativa e forte. A todos os professores que já tive, e em especial aos professores desta Universidade, dos quais recebi os melhores ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me feito forte para superar as dificuldades encontradas no dia a dia do curso.

A minha família, que foi a base do meu saber e o meu estímulo para vencer.

A Universidade Estadual da Paraíba, seu corpo docente, direção e administração, que me auxiliaram durante toda minha jornada acadêmica com ética e confiança.

A minha orientadora Prof.^a Ms. Benedita Ferreira Arnaud, por todo suporte e atenção durante a produção da pesquisa, pelo incentivo, confiança e correções.

Aos meus pais e irmãos pelo amor, incentivo e todo apoio nessa etapa de minha vida.

Às minhas amigas e irmãs na amizade: Adriana Matias, Arlene Oliveira, Camila Costa, Larice Oliveira, Maria Aparecida Barreto, Talita Oliveira e Vitória Barreto, pelo companheirismo, amizade e confiança nesse tempo de nossa formação superior.

A minha querida madrinha Lucia, que sempre acreditou que eu chegaria até aqui.

Ao meu amado esposo Rafael Ferreira, por me incentivar desde a aprovação no vestibular e por estar sempre ao meu lado concedendo todo apoio.

A todos os colegas de curso, pela cumplicidade e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

O trabalho docente é considerado uma atividade significativa, e apresenta como característica a diversidade de saberes e de experiências. É uma atividade complexa que não só envolve o processo de ensino-aprendizagem, mas influências relacionadas aos aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos que repercutem em sala de aula provocando diferentes reações e expectativas no professor e aluno. Diante da apresentação da docência como trabalho, surgem indagações a respeito deste trabalho na modalidade de educação de jovens e adultos. Assim, O presente artigo, intitulado: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA propõe-se a analisar aspectos fundamentais sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos confrontando-o com a prática vivenciada numa turma da EJA, como também, relatar a experiência vivenciada na prática docente em Educação de Jovens e Adultos na disciplina Língua Portuguesa. O estudo se deu por meio da pesquisa bibliográfica, o que nos permitiu aprofundar a discussão a respeito da temática, possibilitando a compreensão da natureza do trabalho docente e seu desenvolvimento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, aportamo-nos em autores como: Alves (2010), Santos (2004), Silva (2008), Tardif (2002; 2007), entre outros, e no relato de experiência vivenciado como professora de Língua Portuguesa em uma Escola da rede municipal de ensino em uma turma multisseriada da EJA. A conclusão a que chegamos é a de que é necessário estar sempre participando de discussões que ponham em pauta o trabalho do professor, pois só com o constante acompanhamento das situações de trabalho docente, podem surgir novas propostas de práticas pedagógicas que venham a melhorar significativamente esse trabalho, principalmente quando se sabe o tamanho de sua importância para alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Trabalho docente. EJA. Relato de experiência.

TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN ACCOUNT OF EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN PORTUGUESE

ABSTRACT

The teaching work is considered a significant activity, and presents as a characteristic the diversity of knowledge and experiences. It is a complex activity that not only involves the teaching-learning process, but also influences related to the economic, psychological, technical, cultural, ethical, political, institutional, affective and aesthetic aspects that reverberate in the classroom provoking different reactions and expectations in the teacher and student. Faced with the presentation of teaching as work, there are questions about this work in the modality of youth and adult education. Thus, this article, entitled: TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A REPORT OF EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN PORTUGUESE LANGUAGE proposes to analyze fundamental aspects on the teaching work in Youth and Adult Education confronting it with the practice lived in a class of the EJA, as well as to report the experience lived in the teaching practice in Youth and Adult Education in the Portuguese Language discipline. The study was carried out through bibliographical research, which allowed us to deepen the discussion about the theme, enabling the understanding of the nature of teaching work and its development in the modality of Youth and Adult Education. To that end, we contribute to authors such as: Alves (2010), Santos (2004), Silva (2008), Tardif (2002; 2007), among others, and in the experience report as a Portuguese Language teacher at a School of Municipal school network in a multisite group of the EJA. The conclusion we have reached is that it is necessary to always be involved in discussions that put the work of the teacher in perspective, because only with the constant monitoring of teaching work situations can new proposals for pedagogical practices arise that will significantly improve this Work, especially when it is known the size of its importance for students who attend this modality of education.

Keywords: Teaching work. EJA. Experience report.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. UM PONTO ACERCA DO TRABALHO DOCENTE.....	11
1.1 Significado e sentido do trabalho docente.....	12
2. ESPECIFICIDADES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	17
2.1 UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A EJA.....	18
2.2 Novas propostas em relação à Educação de Jovens e Adultos	21
2.3 As especificidades do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos e em Língua Portuguesa	25
3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE VIVENCIADA.....	28
3.1. Caracterização do campo de trabalho e Perfil dos alunos da EJA.....	28
3.2. Relato de experiência na EJA – o confronto entre a teoria e a prática.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Considerada uma atividade significativa, o trabalho docente tem como característica a diversidade de saberes e de experiências. É uma atividade complexa que não só envolve o processo de ensino-aprendizagem, mas influências relacionadas aos aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos que repercutem em sala de aula provocando diferentes reações e expectativas no professor e aluno.

Atualmente, percebe-se que o conceito do termo trabalho docente está continuamente passando por elaboração e, segundo os autores estudados, este conceito deve ser compreendido de acordo com o contexto social, principalmente quando se trata do trabalho docente direcionado a Jovens e Adultos, visto que esta é uma modalidade de ensino na qual os professores se deparam com inúmeros desafios. Neste sentido, Tardif (2002, p. 130) nos alerta que “o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.”

Outra característica destacada pelo autor é a dimensão afetiva presente no ensino que pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. “Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente, de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2002, p. 130).

Com relação especificamente ao trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, estes aspectos devem ser considerados. Neste sentido os *Referenciais para formação de professores* enfatizam que “o trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas na transmissão de conhecimentos” (BRASIL, 1999. p.19).

No intuito de aprofundar esta discussão, surge o interesse em realizar esta pesquisa que tem como título: *A docência na educação de jovens e adultos: um relato de experiência da prática pedagógica em Língua Portuguesa*. Para tanto, define-se as seguintes questões de pesquisa: Como é desenvolvido o trabalho docente na EJA? Quais as condições de trabalho do Professor de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos? Que saberes são indispensáveis na formação do professor da EJA? Como o professor deve lidar com a realidade dos alunos que ingressam na EJA?

Por conseguinte, definimos como objetivo geral: analisar aspectos fundamentais, como conceito, características, sentido e significado a respeito do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos confrontando-o com a prática vivenciada numa turma de EJA.

Partindo, pois, desse objetivo, nosso estudo pretende: Compreender a natureza do trabalho docente e sua importância na formação do professor para o exercício da prática pedagógica; Identificar antigos e novos conceitos e propostas que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos; discutir aspectos essenciais ao professor de Língua Portuguesa para atuar em turmas de Educação de Jovens e Adultos e relatar a experiência vivenciada na prática docente em Educação de Jovens e Adultos na disciplina Língua Portuguesa.

O interesse em desenvolver esta pesquisa decorre da própria experiência da pesquisadora, tendo em vista que a mesma sempre buscou respostas que pudessem esclarecer alguns aspectos fundamentais na docência em EJA. Nessa perspectiva, surgiu a oportunidade de confrontar a teoria com a prática vivenciada.

Para elaboração desse trabalho utilizamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência. A pesquisa bibliográfica, segundo Michel (2009 p. 41) serve para “entender mais detalhadamente o assunto, auxiliar na proposição da pesquisa, definição do problema e objetivos”. Enquanto que o relato de experiência oportuniza o confronto do que fora experienciado com as teorias estudadas. Para isso utilizamos autores como: Alves (2010), Santos (2004), Silva (2008), Tardif (2007), dentre outros cujos estudos são pertinentes à temática em análise.

Estruturamos a pesquisa em capítulos que nortearão a discussão do tema em questão. O primeiro capítulo trata das *considerações acerca do trabalho docente*, o significado e sentido do trabalho docente. Apresenta características e particularidades deste trabalho e as ações que o estrutura no cotidiano do professor. O segundo capítulo apresenta *considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos* e traz *um olhar retrospectivo sobre a EJA*, onde é apresentado um breve levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; *novas propostas em relação à Educação de Jovens e Adultos e as especificidades do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos e em Língua Portuguesa*. No terceiro capítulo, fechamos com as *considerações acerca da prática docente vivenciada* onde são tecidas considerações a respeito da prática vivenciada na EJA na disciplina Língua Portuguesa: *caracterização do campo de estágio e relato de experiência na EJA- o confronto com a prática*.

A pertinência e relevância deste trabalho residem na possibilidade de levar aos nossos pares a compreensão da natureza do trabalho docente e seu desenvolvimento na modalidade da Educação Básica EJA no confronto entre teoria e prática.

1. UM PONTO ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

Um dos temas bastantes pertinente e que tem sido alvo de discussões nas instituições de educação e, em muitos grupos de estudos, em encontros e congressos é o trabalho docente. A docência, segundo Tardif (2007. p. 21) é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto à medicina e o direito.

O autor ainda acrescenta que “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”. Mesmo assim, o trabalho docente carrega atualmente como uma de suas características a diversidade de saberes e muitas experiências para ser desenvolvido com êxito. É, segundo o autor, um exercício que carrega muitas dificuldades para quem o desenvolve.

Tardif (2007) considera, ainda, o início da carreira docente como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro educador em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Para o autor, apresentar comodismo ou qualquer outra característica que impeça o desempenho dos educandos não condiz com esse trabalho tão significativo para a sociedade (TARDIF, 2007. p. 17).

Percebe-se que o conceito do termo trabalho docente está continuamente em elaboração e, segundo os autores que embasaram este estudo, este conceito deve ser compreendido de acordo com o contexto social em que se está vivendo, principalmente quando se fala sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, visto que esta é uma modalidade de educação na qual os professores encontram inúmeras dificuldades para desenvolver as suas atribuições.

O discurso que se destaca sobre o trabalho docente é que esse não se inicia ao concluir uma licenciatura, a graduação, visto que estas são apenas etapas que vão sendo concluídas durante o percurso da formação. Os *Referenciais para formação de professores* advertem que, “o trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades e não apenas a transmissão de conhecimentos”. Isso significa que o trabalho do educador reflete, na maioria das vezes

o modelo de sua formação, que muitas vezes é apontada em inúmeros discursos, como uma das causas que provocam os problemas da educação quando esta se dá de forma deficitária.

Compreendido como uma atividade social, o trabalho docente está sempre se reconstruindo. É um trabalho de grande importância que provoca impacto na sociedade em todos os seus segmentos. Como afirma Tardif (2007, p.15) “é considerável, já que ele está na base das sociedades industriais modernas” e quem o desenvolve carrega consigo uma pluralidade de conhecimentos e experiências. Por isso, é de direito e honra que o sujeito profissional deste trabalho seja reconhecido pela sociedade por desempenhar um trabalho que interfere de forma significativa na vida das pessoas.

Nessa mesma direção, Alves (2010, p.49) esclarece que “como qualquer outro trabalho, ensinar é perseguir fins e movimentar meios para tal, mas esse traço comum não obscurece as particularidades da docência”.

Assim, pode-se compreender que o trabalho docente tem suas especificidades que marcam esse ofício, pois na docência “[...] os professores sempre encontram, antes de atuar, determinadas condições para seu exercício profissional, do qual, em diferentes níveis (o próprio professor, os alunos, pais, direção escolar, secretarias de ensino etc.), se espera um resultado” (ALVES, 2010, p.77).

Com isso, fica entendido que o trabalho docente é desenvolvido em meio a contextos singulares interligados a sujeitos, também singulares. Essa compreensão proporciona uma ampliação do sentido e significado desse trabalho, mostrando que este vai sendo construído e se firmando pouco a pouco acompanhando os diferentes contextos.

1.1 Significado e sentido do trabalho docente

A docência, para Tardif (2007, p. 08) é entendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Conforme o entendimento do autor, a docência tem como particularidade a interatividade, isso porque ela é desenvolvida de sujeito para sujeitos pensantes, ocasionando assim, uma interação entre a pessoa que trabalha com os agentes deste trabalho. Este é um dos fatos que representa o trabalho docente e o distingue dos demais trabalhos. “Além disso, a docência enquanto trabalho de

interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF, 2007, p. 11).

De acordo com Tardif (2007), o trabalho docente possui suas especificidades, suas características próprias e, portanto, um sentido e um significado próprios e recorrentes nas sociedades. Afirma de forma categórica: “Sim, são sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc.” (TARDIF, 2010, p. 104). Nessa perspectiva, Tardif (2007, p. 248) esclarece ainda que “toda ação social é voltada para o outro, pouco importa se ele está fisicamente presente ou não”.

Esta posição implica compreender que o sentido ou significado da ação docente não está centrado no “fazer alguma coisa”, mas sim realizar com indivíduos socialmente ativos uma ação significativa através dos meios pedagógicos mais adequados. E que por ser uma atividade social, o trabalho docente se dirige primeiramente à alguém, por isso as ações tomadas neste trabalho são carregadas de sentidos e significados para quem exerce a tarefa e para quem ela se destina.

Entende-se, neste sentido, que o trabalho docente é “uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social” (TARDIF, 2007, p.169). A partir desse entendimento, abordaremos o significado e sentido do trabalho docente como uma ação social, exercida de pessoas para pessoas, visto que “ser professor é muito mais que ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula” (ARROYO, 2000, p.152).

Ao discutir o vínculo de sentido e significado concedidos para o trabalho docente, logo nota-se tratar de um assunto de muita relevância que faz perceber primeiramente a ligação estabelecida entre sujeito e o trabalho que exerce, pois desta forma estaríamos entendendo que “todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc” (TARDIF, 2007, p.195).

De acordo com a afirmação do autor, infere-se que todo trabalho humano é desenvolvido por meio de ações. Especificamente as ações do professor são carregadas de sentidos e significados que levam os educadores a alcançarem os

objetivos planejados dentro das circunstâncias que este trabalho será realizado junto aos alunos e a comunidade.

Com efeito, pode-se dizer que o sentido do trabalho docente está ligado a diversos motivos, aqueles que levam os professores a executar seu trabalho e aqueles que carregam a necessidade deste trabalho, tão significativo para a construção do conhecimento e saberes de sujeitos pensantes.

Podemos entender, então, que o trabalho docente é tão significante que transforma não só os sujeitos que compartilham esse trabalho, mas também traz um aprendizado para quem o faz. Isso porque ao fazê-lo, o docente amplia e fortalece sua identidade, promovendo uma mudança nas relações dentro do espaço de trabalho, em razão de ser “o trabalhador que elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo” (TARDIF, 2007, p.195).

Alves (2010, p. 470) nos adverte que falar a respeito do significado e do sentido do trabalho docente é considerar essa temática um pouco polêmica, que muito tem atraído e mobilizado pesquisadores a produzir a respeito da natureza e especificidades do ensino, pois “os objetivos do trabalho podem ser mais precisos em uma indústria, na educação escolar eles são ambíguos, de contornos não muito evidentes e de consecução em longo prazo”. Segundo o mesmo autor, o professor lidará com sujeitos, e não com objetos.

Neste sentido o trabalho docente consiste na ação intermediária que o professor desenvolve dialogando entre a formação do cotidiano do aluno, esta que é onde o aluno aprende de forma espontânea no seu dia a dia, conhecimento de linguagem, seus costumes, sua cultura e a formação entendida como formal; que é aquela com a qual o aluno se depara na escola, para aprimorar os conhecimentos nas diversas áreas como: ciências, artes, ética, moral, sociais, biológicas, dentre outras. E, de acordo com a finalidade que o professor atribui ao seu trabalho, apresentará aos alunos meios que os levem a escolherem em qual das áreas das ciências desejam se aprimorar, tendo esse como um de seus objetivos de trabalho.

Para isso, conforme Tardif, (2007, p. 13), é indispensável que o professor entenda que:

O trabalho docente não acontece se não através dos quadros organizacionais e dos processos temporais dos quais não é mais que o produto ou resultado objetivo; ele possui também sua própria dinâmica interna, que provém principalmente do fato de ser uma atividade com finalidades e orientada por objetivos.

Conforme o autor supracitado, a finalidade do trabalho do professor decorre também, de acordo com os objetivos dos programas escolares firmado numa relação entre pessoas, provocando assim a visão de que o trabalho descrito pode ser compreendido de diferentes maneiras. Isso acontece porque “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (TARDIF, 2007, p. 41).

Em meio a esse contexto, temos de perceber que o trabalho docente não é um campo de trabalho fechado, pelo fato de manter um vínculo com diferentes níveis da realidade de quem o desenvolve e de quem é beneficiado por ele. O autor nos adverte que algumas escolhas dos professores evidenciam ou ocultam alguns fatos da realidade social em que vivem os protagonistas das salas de aula que obedecem ao seu titular, visto que este trabalho “se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais” (TARDIF, 2007.p. 42).

Ancorada nesta ideia, pode-se notar que, para a ação docente, é exigida a tomada de decisões para resolução de problemas que vão surgindo durante a prática de ensino. É por meio da resolução desses problemas que o professor encontra o sentido de seu trabalho, como bem atesta Zabala (2010, p.10):

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

A partir da fala do autor, percebe-se que se não houver, por parte do professor a aceitação das funções docentes, envolvimento e/ou motivação no fazer pedagógico, todos os outros objetivos e finalidades de ensino serão incompatíveis com a finalidade de seu trabalho. Dessa maneira, as dificuldades encontradas nesse contexto de trabalho não devem ser respondidas com respostas meramente simples. Se formos buscar as causas que levam os docentes à desmotivação, *déficit* no rendimento de aulas encontraremos causas relacionadas à desvalorização do trabalho docente que passam por falta de condições efetivas de trabalho, desvalorização salarial, entre outras questões, causando desse modo o “adoecimento do professor”. Com efeito, este é um fato corriqueiro, visto que o profissional da educação carrega junto com seu trabalho, elementos da representação social de sua profissão, ligado às mais diversas questões sociais, como bem atesta Tardif:

Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. (TARDIF, 2007. p.268).

Tudo isso culmina com uma forte pressão psicológica em alguns professores envolvidos no processo de trabalho. Ante esse quadro, a realidade nos mostra que o professor lida com situações desfavoráveis, fatos e acontecimentos na carreira, por vezes negativos levando o mesmo a desacreditar do próprio trabalho. Com isso, surgem paulatinamente sintomas negativos, acarretando no “adoecimento docente” ou a chamada Síndrome de *Bournout*.

Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 23), explicam que:

Burnout, foi o nome escolhido; em português, algo como ‘perder o fogo’ ‘perder a energia’ ou “queimar para fora” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros.

O profissional quando acometido desta síndrome passa a sentir sintomas relacionados a frustrações emocionais. É também conhecida como a síndrome da desistência do professor, os sintomas percebidos são: exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento.

Para Codo e Vasques-Menezes (2000.p.30) “é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir”. Acrescentam, ainda: “O trabalhador arma, inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco”.

Carlotto (2002, p. 30) explica sobre esta síndrome na Educação. No entendimento do autor:

Burnout na educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos

os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais como políticas educacionais e fatores sócio históricos.

Diante de tais exigências, os profissionais da Educação necessitam tomar posições sobre suas tarefas diárias. Nesse sentido, quando as condições de trabalho não são favoráveis, ocorre o que chamamos precarização do trabalho docente.

Dessa feita, para que o trabalho docente tenha significado e sentido, convém, conforme Zabala (1998), que o docente sinta-se bem em seu ambiente de trabalho, sendo necessário, para isto, que ocorra o reconhecimento profissional traduzido em condições salariais e efetivas para o desenvolvimento de um bom trabalho. Isto atribui sentido à profissão e ao “papel que assume como pessoas que ensina”, colocando sempre em pauta sua identidade.

Neste sentido, Imbernón (2009. p.75) esclarece

O (re) conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

Para Imberón (2009), é importante também que no trabalho com a docência o profissional tenha como combustível de sua profissão o confronto de preferências e valores, mas que acima de tudo não pare de refletir sobre sua prática, enfim, sobre o contexto que envolve o cotidiano das suas aulas.

2. ESPECIFICIDADES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA, Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino oferecida para atender ao objetivo de amenizar sequelas deixadas por anos e anos de negligência educacional. Segundo Arroyo (2008, p.221) “Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência”. Para Romão (2006, p. 163) a EJA é vista como uma das prioridades educacionais, com a perspectiva da Educação como um direito e não como um serviço. É vista também como uma estratégia para alcançar o desenvolvimento do país. A EJA, de acordo com o artigo 37 da LDB 9.394/96, “é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Essa obrigatoriedade encontra-se na constituição de 1988, artigo 38, onde a Carta Magna já ressaltava a obrigatoriedade do Estado em assegurar “o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

Assim, a EJA é assegurada na legislação educacional brasileira, como uma modalidade da Educação Básica para garantir o acesso e a permanência de todos os sujeitos infanto-juvenis no ensino fundamental, bem como, os jovens e adultos que, por algum percalço na sua realidade de vida, não tiveram acesso à Educação, ao estudo no tempo certo. Ainda na LDB, no artigo 38, a lei diz que os “sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas”.

Atendendo a esta prerrogativa da Lei, essa modalidade de ensino deve ser ofertada ao público jovem e adulto, tanto pelas secretarias de educação municipais quanto estaduais. Esse ensino é, na maioria das escolas, ofertado à noite para atender aos alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho durante o dia.

Assim, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação esta é uma modalidade direcionada, principalmente, à pessoas jovens a partir de 15 (quinze) anos, baseada no princípio de que a Educação é a base para a construção do sujeito. Com isso, a EJA tem um compromisso com a formação do homem, promovendo o contato dos sujeitos com suas culturas, dando-lhes oportunidade de participar da política, das relações sociais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia ética e intelectual enquanto cidadãos ativos na sociedade.

Seguramente, nesta modalidade de ensino, a partir de sua vontade, os jovens e adultos podem promover seu desenvolvimento individual e levantar sua autoestima, tudo em conjunto com o envolvimento entre escola e educando, sendo esse o momento de perceberem que foi a escola da vida que os fez iniciar ou regressar no domínio da Educação e seus estudos.

2.1 UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A EJA

Ao fazer um breve levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil lembramos o período da colonização portuguesa. Nesse período inicia-se uma educação voltada para pessoas jovens e adultas, mas segundo Santos (2004, p. 25) a Educação de Jovens e Adultos “oficialmente ela só aparece na década de 1930, quando é considerado instituído o sistema público de educação elementar, com a implementação de ações na área”. Segundo o autor, a partir da afirmação das ações, passou por várias mudanças políticas e pedagógicas, mas sempre apresentando suas especificidades e dinamismos próprios de Educação para esse público.

A implementação de ações no sentido de alfabetizar jovens e adultos dá início ao surgimento de inúmeras concepções pedagógicas, bem como, de políticas públicas com caráter compensatório, que se restringia somente a “recuperar o tempo perdido” dos alunos, anulando características econômicas, sociais, intelectuais e culturais que são percebidas nos educandos. Segundo Santos (2004, p. 25), isso acontecia porque em determinados períodos históricos “a maioria das práticas desenvolvidas nessa modalidade foi marcada por campanhas emergenciais e assistencialistas, as quais tinham como objetivo apenas fazer com que o sujeito aprendesse a ler e escrever seu nome”.

No ano de 1934, por meio da força de movimentos sociais, foi criado o Plano Nacional de Educação que tinha o objetivo de implantar o ensino primário integral e gratuito direcionado às pessoas Jovens e Adultas, sendo esse o primeiro plano da Educação brasileira com objetivos específicos para esse público.

E, em meio a esse contexto, foram surgindo na década de 1940 um conjunto de campanhas de alfabetização e movimentos importantes que tinham como objetivo promover a construção de significativas ações, a exemplo do Fundo Nacional do Ensino Primário (PNEP), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o qual promovia e reconhecia estudos voltados para o segmento da EJA.

De acordo com Santos (2004), foi nessa época que aconteceu a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947 e o Seminário Internacional de Educação de Adultos em 1949. Nesse período ocorreu também o lançamento da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 prolongando-se até 1963. Segundo o mesmo autor (2004, p. 27) percebia-se uma preocupação com a elaboração do material didático para adultos, essencial para a concretização da Educação de Jovens e Adultos.

Com o golpe Militar em 1964, muitas dessas campanhas voltadas para o público jovem e adulto, foram interrompidas ou excluídas, a exemplo do método Paulo Freire, visto que este método, buscava, além de ensinar a ler e a escrever, conscientizar os educandos sobre sua condição de vida. Além do próprio educador Paulo Freire, que nesse período foi exilado, e outros tantos que se mostraram contra o regime militar e foram censurados, perseguidos e presos, como nos apontam Maria Clara e Sérgio Haddad (2007, p. 95) ao afirmarem que “as lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções”.

Ainda de acordo com Maria Clara e Sérgio Haddad (2007), isso aconteceu porque as ações dos programas de Educação para Jovens e Adultos contrariavam os objetivos da proposta imposta pelos governos militantes que diziam construir um grande País.

Em meio a esses conflitos, se iniciam, através dos movimentos dos educadores, debates e discussões com o intuito de desenvolver um método inovador pedagógico para a prática docente na EJA. Nesse momento a Educação brasileira e toda a sociedade são surpreendidas com as propostas de alfabetização Freiriana que revolucionou o ensino na área por apresentar estudos que constatavam que o desempenho educativo, principalmente de pessoas adultas, devia ser desenvolvido de forma contextualizada, de modo que atendesse as necessidades dos educandos.

Durante o período militar, a economia brasileira apresentava problemas, esta era planejada sob forma de redução de investimentos e, em consequência disto, os setores de produção do País foram declinando, vindo à tona o fracasso do modelo de economia autônomo e gerando muitas cobranças da população em geral. Com isso, para atender tais cobranças o Governo Militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1967. “O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente Médici” (BRASIL, 2007, p. 99).

Conhecido como o “ensino da ditadura”, o MOBRAL buscava a alfabetização funcional de pessoas Jovens e Adultas, proporcionando alfabetização e letramento para quem permanecesse com idade inadequada para o ensino convencional. Com seu segmento sempre noturno, o MOBRAL segundo Maria Clara e Sérgio Haddad (2007, p.100) “ao final da década de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho”, esses campos de trabalho seriam da educação infantil, fracassando no seu objetivo de superar o analfabetismo.

Mesmo ampliado para outras áreas, houve um fracasso do programa. Segundo Santos (2004, p. 29) “o MOBRAL foi extinto em 1985, deixando como herança milhões de analfabetos funcionais”.

Em meados dos anos 1990 foram surgindo fluentes espaços de discussão, debates e conflitos a respeito e em defesa da Educação de Jovens e Adultos em todo o País. Esses momentos de debates foram denominados Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que segundo Silva (2008, p. 13) “estavam presentes em todos os Estados da Federação”.

O mais importante, ainda segundo Silva (2008), além desses fóruns estaduais, alguns estados como: Paraíba, Minas Gerais, Bahia, dentre outros, organizam Fóruns regionais para discutirem suas situações dessa modalidade de ensino. “Esses Novos Movimentos Sociais (NMS) possuíam uma representação nacional junto ao Ministério da Educação/Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Coordenação de Comissão dos Fóruns de EJA)”. Como bem atesta Silva (2008. p. 13):

Desde o ano de 1996, os fóruns de EJA se reúnem, anualmente, para discutir, avaliar e propor políticas públicas para a EJA seja em nível nacional, regional, estadual ou local. Estes encontros são denominados de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs).

Assim, pode-se ver um avanço educacional para adultos, desde propostas como também nas práticas pedagógicas. Mais adiante, no ano de 2003 foi lançado, pelo Governo Federal o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, com características distintas, como a de ser desenvolvido por voluntários sem formação acadêmica, almejando erradicar o analfabetismo com duração de 08 meses por ano. O programa sofreu mudanças do Ministério da Educação e continua sendo desenvolvido por educadores durante o turno noturno.

Com esse percurso histórico, pode-se perceber que todos os programas e projetos de Educação para adultos, nos diferentes governos, almejavam um avanço na Educação com o intuito de erradicar o analfabetismo no país, mas nunca foram executados e desenvolvidos corretamente, sempre apresentando falhas. Daí o índice considerável de analfabetos funcionais no país.

2.2 Novas propostas em relação à Educação de Jovens e Adultos

Nas últimas décadas, depois de um largo período de “descuidos” e incertezas em torno da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se uma preocupação em inserir os jovens e adultos analfabetos na sociedade letrada. Para tanto surge a necessidade da ampliação de políticas públicas e de parcerias que assegurem o atendimento a este segmento. Neste sentido, Ricardo Henriques e Timotby Yreland 2008, relatam que, primeiramente:

É necessária a orquestração entre a atuação dos governos federal, estaduais e municipais, articulando, entre outros órgãos representativos, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como parceiros na

construção da política pública de EJA (HENRIQUES E YRELAND, 2008. p. 356)

Aliada a esta posição dos autores no tocante a preocupação com os aportes financeiros federais para a EJA, há também a necessidade, além da expansão desta modalidade de ensino, de meios que possibilitem a permanência desses alunos, com qualidade, no sistema de Ensino.

Neste sentido as Conferências Nacionais de Educação, CONAE 2010 e posteriormente a CONAE 2014 se configuraram como importantes espaços democráticos de construção de acordos entre atores sociais que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontaram renovadas perspectivas para a organização da Educação nacional e a consolidação do novo PNE (2014-2024) em que a Educação de Jovens e Adultos está contemplada.

A CONAE 2010 apresentou como proposta:

Construir uma política de EJA, pautada pela inclusão e qualidade social e alicerçada em um processo de gestão e financiamento, que lhe assegure isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, na implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação (CONAE, 2010.p.148).

Para tanto, cabe consolidar nas instituições de ensino, uma política de formação permanente, específica para o/a professor/a que atua nessa modalidade educacional, maior alocação do percentual de recursos para estados, Distrito Federal e municípios e que essa modalidade de ensino seja ministrada por professores/as licenciados/as. (CONAE, 2010.p.149).

A política de formação docente direcionada ao professor da EJA é de suma importância pelo fato de que faz parte desta modalidade, um público distinto, necessitando de profissionais capacitados para lidar com sujeitos que apresentam necessidades específicas.

Segundo o MEC, a formação específica também para o professor que atende a EJA é necessária, visto que “o educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais” (BRASIL, MEC.2001.p.46).

O documento CONAE – 2010 - Conferência Nacional de Educação, aponta 3 dimensões que devem também ser consideradas nesta modalidade de Ensino: intersetorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores/as,

aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA. (CONAE, 2010, p. 150).

No novo PNE - Plano Nacional de Educação, 2014-2024, fruto das discussões da CONAE 2014¹ está posto um diálogo que mostra uma reconfiguração mais democrática a respeito da EJA. Nele estão inseridas metas e estratégias voltadas especificamente para o público da EJA que tratam, dentre outras questões, sobre a redução das desigualdades, valorização da diversidade e ampliação de oportunidades educacionais, incluindo a erradicação do analfabetismo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor educacional. É uma lei ordinária prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014, no Governo Dilma Rousseff e terá vigência de 10 anos. O novo plano estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização de políticas públicas no campo da Educação. Sua elaboração, contou com ampla participação do setor educacional. Foi antecedido por conferências municipais e estaduais, oportunizando um amplo movimento direcionado a estabelecer diretrizes e estratégias de ação.

Segundo Dourado (2007, p. 921-946) o PNE traduz a ação política desencadeada pela sociedade civil organizada em fazer valer as disposições legais contidas no artigo 214 da constituição federal de 1988 e nas disposições transitórias da LDB/96.

O Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) contempla 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior.

A Educação de Jovens e Adultos está contemplada nas metas 09 e 10. Inserem-se no conjunto das metas relacionadas à qualidade da Educação Básica. A meta 09 propõe:

¹ Educação de Jovens e Adultos na CONAE 2014 - Metas diretamente ligadas a EJA:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar no mínimo doze anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. Fonte: CONAE-2014.

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

Para assegurar esta meta, o PNE apresenta algumas estratégias para facilitar a inserção das metas em todos os municípios. Dentre elas estão:

- 9.3. Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.7. Executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8. Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Com essas estratégias definidas, o PNE, busca facilitar a efetivação das metas nos municípios dentro do prazo estabelecido pelo documento, mostrando que essas recomendações mostram a importância dessa modalidade educativa em meio ao planejamento educativo.

Já a meta 10 se compromete a oferecer, no mínimo, 25% vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Os dados de 2012, segundo o documento, apontam que apenas 0,7% dos alunos da EJA de Ensino Fundamental têm esta integração. No Ensino Médio a porcentagem sobe para 2,7%.

As metas e estratégias foram implantadas com o objetivo de incluir todos os brasileiros em ambientes letrados, para que estes possam fazer uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, e desta forma serem incluídos socialmente.

Assim, podemos notar que mudanças expressivas direcionadas à Educação de jovens e adultos foram propostas. Esta modalidade de ensino deixa de ser um programa e vem se firmando como política pública nacional. Cabe, portanto, acompanhar e exigir a implantação das metas e estratégias estabelecidas no novo PNE para que de fato se consolide no contexto escolar.

2.3 As especificidades do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos e em Língua Portuguesa

A Educação de Jovens e Adultos, por sua especificidade tornou-se uma modalidade de Ensino que objetiva a promoção da cidadania ativa e também o desenvolvimento de uma consciência por meio de uma cultura de direitos humanos. Por atender a um público que em sua maioria enfrenta problemas sociais, as Escolas que ofertam esta modalidade de Ensino devem adotar a proposta de inclusão, saber lidar com situações de conflitos, que por vezes se diferenciam de escolas que oferecem o ensino regular. Aoki (2013, p. 08) referindo-se aos desafios e postura que a Escola deve adotar frente ao aluno da EJA, orienta que: “Nesses casos, o desafio dos professores consiste em estabelecer o vínculo com essa entidade, de modo que ela ofereça a esses alunos um espaço de convivência e de aprendizagem”. É na prática condizente com a realidade dos educandos que Vasquez (1997) defende: “a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. Pelo fato de traçar-me um objetivo, adoto certa posição diante da realidade”.

Deste modo, as práticas pedagógicas na EJA devem estar voltadas para a realidade circundante do aluno, pois cada realidade corresponde a um tipo de aluno e isso não poderia ser diferente, visto que, nesse segmento de Educação, trabalhamos com pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, carregado de responsabilidades sociais e familiares, e já trazem consigo valores éticos e morais formados de acordo com as experiências vividas no ambiente e na realidade cultural em que estão inseridos.

A especificidade do trabalho docente em EJA se constitui fundamental. Neste sentido, é primordial o planejamento de atividades que proporcionem a mediação entre os saberes cotidianos e os saberes escolares dos educandos.

No momento de aceitar o desafio de ensinar na EJA deve-se ter em mente que essa “missão” não será realizada apenas por meio de transmissão mecânica de conceitos, como afirma Arroyo (2008, p. 226): “a EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades”.

Com base nos pressupostos de Freire, o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, pois este tem de ser reflexivo, propondo uma “educação libertadora”, que resgate a cidadania do indivíduo visto que, por meio dela, o homem faz sua

história, muda o mundo de forma livre, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência, transformando sua realidade (FREIRE, 1986).

A necessidade de trabalhar na EJA por meio da educação libertadora é fundamental, conforme Freire (1986), torna-se impossível chegar aos trabalhadores adotando uma perspectiva educacional “bancária”, aquela em que o professor estaria lhes entregando o conhecimento e impondo-lhes um modelo de bom homem, um indivíduo indiferente, que se apresenta nos programas organizados pelos opressores-patrões.

Neste processo, torna-se indispensável que o professor desta modalidade de Ensino ajude o aluno a desenvolver a sua criticidade. Ao professor de Língua Portuguesa, cabe pôr em pauta o ser gente, o ser cidadão desse aluno que por sua história de vida ingressou na escola tardiamente. Encaminhá-lo a falar e escrever bem a sua língua, lhes transmitindo segurança e elevando a sua autoestima, com o intuito de prepará-lo para voos mais altos, além de gratificá-lo pessoalmente. Os alunos buscam na volta à escola, entre outros motivos, a inserção social.

Os autores consultados para este estudo apontam, dão pistas de como o trabalho docente em Língua Portuguesa deve ser realizado. Destacam que para a realização deste trabalho torna-se necessário que o professor faça um cuidadoso levantamento sobre a vida de seus educandos, procurando conhecer sua cultura, suas características e expectativas de vida “e, para isso, ele precisará conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, numa atualização constante, refletir permanentemente sobre sua prática, buscando aperfeiçoá-la” (OLIVEIRA, 2009, p.16).

Assim, o trabalho do professor de português de EJA traz como especificidade também, a ação de transformar a sala de aula num ambiente privilegiado, no qual os caminhos metodológicos indicados serão trilhados de acordo com as ações e escolhas dos próprios educandos que já têm um entendimento de que a língua tem alguma serventia no seu cotidiano.

As propostas pedagógicas, contempladas nas orientações curriculares recomendam a não utilização de uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Orientam que os adultos analfabetos devem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações. Com relação à leitura, também se procura ampliar o universo linguístico, utilizando-se uma diversidade

maior de textos, que vão de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens (BRASIL, 1997)

É com base nestas orientações que a língua passa a ter alguma serventia no cotidiano do aluno e o professor através de sua prática vai planejar suas aulas de atividades de leitura e de escrita de modo a privilegiar mais proficuamente essa concepção dos educandos, colocando em evidência a função social da língua, de forma que fique evidente para os educandos que a língua deve ser vista como um objeto social, e não apenas como um objeto de estudo em sala de aula.

Com base no exposto, Colomer e Camps (2002, p. 24) defendem que

[...] a aprendizagem da lecto-escritura não pode ser entendida como a mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código acústico, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua nas situações e para as funções que cumpre socialmente.

Ante o exposto, fica evidente que se o professor desejar percorrer um caminho pedagógico que possibilite ao aluno continuar com o entendimento de que a escrita é um elemento social e não um instrumento escolar apenas, ele deve ter objetividade no que pretende alcançar, fugindo de propostas de conteúdos pragmáticos e cansativos.

Para tanto, o educador da EJA precisa trazer para suas aulas textos informativos de diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, textos literários, relatos históricos, além de muitos outros gêneros, com a finalidade de ampliar os conceitos e conhecimentos dos alunos.

Um grande desafio encontrado por professores da EJA é mostrar para os sujeitos desse programa que ler e escrever, apenas, não é suficiente nos dias de hoje, que os sujeitos com os quais trabalham devem sair desse programa sabendo ler, escrever, compreendendo informações, produzindo seus próprios textos, formulando novas ideias e conceitos e para isso Cagliari (2008) relata que:

É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola (CAGLIARI, 2008, p. 107).

Isto posto, o educador de EJA deve vencer o desafio de despertar a consciência do educando, motivar para a existência dessas pessoas que buscam melhorias para suas vidas, fazendo com que o aluno acredite que a educação é algo dinâmico, uma troca de experiências, tanto entre os educandos, quanto entre professor e alunos, um

diálogo no espaço onde todo saber é relativo. Considerando o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente, faz-se necessário levá-los a compreender que suas vidas podem mudar depois desse processo, o que requer do educador um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Baseando-se nesta ideia, a metodologia do professor de EJA deve implicar num processo integrado, no qual os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados e assim de forma interdisciplinar e contextualizados, possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Esse perfil metodológico caracteriza-se por uma flexibilidade em função das peculiaridades da clientela, sua faixa etária, suas formas de interação e o tipo de atividade que realiza.

Todo o procedimento metodológico para as aulas de jovens e adultos objetivam defender os princípios democráticos da cidadania e participação coletiva no desenvolvimento curricular, e também na relação que se estabelece entre a instituição e os sujeitos que buscam como espaço de educação formal, garantia de escolaridade, fonte e produção de conhecimentos diversos.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE VIVENCIADA

3.1. Caracterização do campo de trabalho e Perfil dos alunos da EJA

O cenário das experiências por mim adquiridas durante o período em que atuei na EJA como professora de Língua Portuguesa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Torres, localizada na Rua João Fernandes na cidade de Brejo do Cruz -Paraíba. Esta escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no turno matutino e, durante à noite, atende alunos egressos da EJA, cujos mesmos ocupam uma única sala de aula, formando desta forma as chamadas turmas multisseriadas.

Sobre classes e/ou turmas multisseriadas Ferrari (2011, p. 1) nos adverte que a maior demanda de jovens pelos cursos de EJA traz como consequência, a dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens.

A referida Escola tem sua estrutura física composta por seis (06) salas de aula, algumas climatizadas, uma (01) secretaria, uma (01) uma sala de computação, um (01) laboratório de ciências, um pequeno espaço para realização de eventos escolares, um

(01) banheiro feminino e um (01) masculino, usados por funcionários em geral e alunos, um (01) depósito onde são guardados os alimentos e produtos de limpeza, um (01) almoxarifado, uma (01) quadra poliesportiva. Toda a escola possui rampas de acesso e barras de ferro, tornando-a acessível para pessoas com habilidades de locomoção limitadas. A administração da Escola é composta por um gestor geral e uma supervisora. O corpo docente é constituído por vinte (20) professores.

Com relação ao perfil dos alunos da EJA, fizemos uma breve leitura que nos levou a constatar a pluralidade dos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino. Os educandos assistidos pela modalidade da EJA eram pessoas com idades bem diferentes entre 36 e 58 anos. A maioria desses educandos trabalhava durante o dia e muitos eram faltosos. O nível de escolaridade era parecido, uns sabiam escrever e ler pouco, outros tinham mais habilidades na escrita e outros na atividade leitora, porém havia também alguns semianalfabetos que sabiam escrever apenas o nome e o alfabeto. A maioria demonstrava bastante interesse nas aulas e nunca reclamava das atividades, principalmente, atividades de pesquisa em livros e revistas.

Para Arroyo (2001 p.10) citado por Andrade (2011): ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos. De acordo com Andrade (2011) quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos obtêm-se como referência a pluralidade dos sujeitos que fazem parte dela, e que estes “podem menos e também obtêm menos”.

A este respeito Ferrari (2011) esclarece que esses alunos apresentam uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Neste contexto pode-se considerar que essa diferenciação não é apenas quanto à especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sócio histórico-cultural.

Essa diferença existe porque dentro deste cenário podemos considerar todas as situações vivenciadas em EJA e no ensino regular, desde a forma da aquisição da aprendizagem até sua forma de viver. Até mesmo a visão de educação de alunos da EJA transmite uma ideia de diferença, pois nela a Educação é vista como individualista e utilitarista, e os alunos esperam que a escola certifique e prepare para o trabalho, enquanto que no ensino regular os alunos esperam uma preparação, na maioria das vezes, para uma carreira acadêmica bem sucedida.

3.2. Relato de experiência na EJA – o confronto entre a teoria e a prática

Esse relato de experiência apresenta um contexto de vivências enquanto minha atuação como professora de Língua Portuguesa da modalidade EJA numa escola municipal da cidade de Brejo do Cruz.

O ingresso como professora nessa turma se deu por meio de seleção. Ao ser aprovada e classificada, de início, participei de uma capacitação juntamente com outros professores, promovida pela equipe pedagógica da Prefeitura Municipal de Brejo do Cruz com duração de cinco dias.

Foi uma experiência enriquecedora que possibilitou, entre outras discussões, a oportunidade de conhecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a quem se destina e o perfil dos alunos que nela se matriculam. Apresentaram-nos propostas de atividades e orientações de exercícios adequados para a modalidade, entre elas jogos e brincadeiras.

Com relação a este aspecto Andrade (2011, p. 2) nos adverte que: “É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação”, assim como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Bernardim (2006, p. 97), por sua vez, apresenta suas considerações acerca da concepção da EJA. Para o autor, a EJA foi concebida para atender a um público excluído econômica e socialmente, e desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade.

Um fato curioso é que a matrícula dos alunos é feita pelos professores ministrantes desta modalidade. De início foram matriculados vinte alunos, de idades diferentes e em sua maioria do sexo feminino. Percebi que todos almejavam suprir algumas necessidades, como a de aprender a ler e escrever e usar o aparelho celular, o que me fez perceber a necessidade de estar preparada para tornar a aprendizagem deles significativa. Neste sentido procurei ampliar as metodologias que foram aprendidas na capacitação e nos planejamentos semanais.

Dos vinte alunos matriculados somente doze conseguiram prosseguir e chegar até o fim do programa. A turma era composta por alunos desempregados, donas de

casa, jovens, idosos aposentados. Alunos de diferentes perfis e diferenças culturais e religiosas.

Deparar-se com a realidade da sala de aula da EJA levou-me a um momento muito construtivo, pois foi um período no qual tive a oportunidade de começar a colocar em prática a teoria absorvida na graduação, reforçada pelo conhecimento adquirido na capacitação que participei, a qual me levou a construção de um perfil profissional docente motivador para essa modalidade de ensino. Com isto passei a tomar consciência sobre a necessidade de desenvolver uma metodologia motivacional que viesse a se adequar à realidade desses alunos.

A partir dessa experiência, pude comprovar que para atuar com esse público, o professor necessita ter uma preparação adequada, não pode apresentar insegurança. Deve ter uma boa preparação, tanto inicial, quanto continuada, visto que estes alunos apresentam algumas especificidades, trazem para sala de aula suas experiências de vida, objetivos, anseios, curiosidades. Durante o período de atuação nesta modalidade de ensino verifiquei que eles gostavam muito de falar sobre temas de noticiários de TV, política, entre outras questões que faziam parte do dia-a-dia deles. Assuntos que viam no jornal diariamente ou acontecimentos que faziam parte do cenário local. Relatavam o que preferiam aprender, como por exemplo, instrução para lidar com aparelho celular, demonstrando assim interesse em conhecimentos práticos que tivesse sentido para eles.

Em face disto, em concordância com o que os autores defendem, cabe ao professor desta modalidade de ensino, adotar metodologias motivacionais capazes de mobilizar saberes “escolares” que se relacionem com a formação escolar, mas também como formação humana, formação do sujeito em sua dimensão humana.

Neste sentido Paulo Freire defende que, o ato de ensinar vai muito além de transmitir ou “depositar” conteúdos no outro, é um ato que permite ao sujeito construir em diálogo com seu professor, conhecimentos significativos que se relacionem com sua vida, que o faça refletir criticamente sua presença no e para o mundo se reconhecendo como um agente transformador. Partindo desse entendimento, a prática pedagógica docente requer uma compreensão por parte do professor, de que o conhecimento numa perspectiva crítica contribui para o processo de conscientização dos estudantes. Freire afirma que “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1997, p. 95).

A partir de minha participação e convívio com professores de outras escolas, que também atuam na EJA, observei que o profissional dessa modalidade de ensino não deve apresentar receio, mas sim ousadia, pois nessa modalidade de ensino a Educação deve ser pensada como um processo educacional, não apenas fundamentado na idade desses sujeitos, mas sim em suas características socioculturais, necessitando para isto de uma proposta político pedagógica diferenciada de ensino.

A constatação que obtive com meu trabalho na EJA foi a de que devemos trabalhar de acordo com a realidade, saberes e cultura dos educandos. Neste sentido Freire orienta que devemos:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p.30).

Essa discussão é importante porque a escola deve ser para esses educandos um espaço de transformação social e de construção de conhecimentos. Na sala em que atuei havia alunos de ideias, idades e situações de vida diferentes, que precisavam ser respeitadas e atendidas por nós professores.

As orientações dos documentos contidos nas DCNs – Diretrizes Curriculares de EJA indicam que:

[...] O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

Durante minha atuação como professora de EJA procurei adotar uma metodologia que atendesse ao ensino de forma integrada e interdisciplinar, buscando sempre a contextualização dos conteúdos, procurando na medida do possível, possibilitar aos alunos aprendizagens significativas, através de conteúdos que fizessem significado para eles e que pudessem aplicar no seu cotidiano, visto que a realidade nos indica que muitos não dão prosseguimento a outras etapas do ensino. Esse

percurso metodológico vem atender as peculiaridades desses alunos, sujeitos de diferentes faixas etárias que requerem atenção especial.

Com a adoção dessa metodologia, procurei empregar os princípios aprendidos na graduação. Princípios baseados na democracia, cidadania e pautados na relação que se estabelecia entre mim, a instituição e os sujeitos (alunos) que buscavam no espaço de educação formal a garantia de escolaridade, fonte e produção dos mais diversos conhecimentos.

Deste modo, busquei respeitar e levar em conta a experiência de vida dos educandos, ouvindo os seus relatos de vida. Quanto ao procedimento metodológico, procurei a partir dos conteúdos selecionar e desenvolver atividades, exercícios e dinâmicas de grupo com o objetivo de dinamizar e diversificar as aulas, procurando atender às peculiaridades dos estudantes.

A avaliação que faço é de muito aprendizado. Aprendi muito com relatos dos alunos que voltaram às aulas em busca de algo além de conteúdos. Chegaram à sala de aula abertos a novos conhecimentos e, principalmente, almejavam desenvolvimento pessoal.

Assim como encontrei positividade durante essa experiência, encontrei também alguns pontos negativos. Como por exemplo: recursos audiovisuais insuficientes para apreciar um documentário ou filme, pois a escola dispunha apenas de uma caixa de som e uma televisão usada por todos os professores, que programavam horário para usá-la. Outro fator limitante foi a frequência irregular dos educandos pois os faltosos não acompanham as aulas e, mesmo indo na casa deles levar atividades e incentivá-los, ainda assim não supria a presença nas aulas, culminando com a evasão dos alunos, fato preocupante para os profissionais envolvidos na condução das atividades.

Esse período de trabalho na EJA foi uma experiência muito motivadora e ao mesmo tempo conflitante. Provocou em mim conflitos internos, mas que me levaram a refletir sobre a teoria que estudamos no curso de Letras, que mesmo não abarcando especificamente algo sobre EJA e suas especificidades, estas teorias me fizeram compreender aspectos importantes para desenvolver o trabalho docente, o que foi essencial para construir o perfil que o professor de EJA deve ter.

Em vista dos fatos relatados, considero que minha experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos foi bastante satisfatória e enriquecedora. A partir desta experiência pude ampliar meus conhecimentos, inicialmente adquiridos nos componentes curriculares do curso. Passei a conhecer com

mais profundidade o ensino nesta modalidade, o que me levou a valorizar a proposta pedagógica direcionada aos sujeitos que nela ingressam. Surgiu, a partir desta experiência, o desejo de aprofundar mais ainda os conhecimentos nesta direção em uma futura pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou-nos analisar aspectos fundamentais sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, bem como confrontar aspectos teóricos com a prática vivenciada nesta modalidade de ensino. Conduziu-nos também a analisar aspectos essenciais ao professor de Língua Portuguesa que visa trabalhar em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos que o termo trabalho docente está continuamente passando por elaboração, ficando claro que este conceito deve ser compreendido de acordo com o contexto social que o professor está vivenciando, principalmente quando se trata do trabalho docente destinado a Jovens e Adultos, por esta ser uma modalidade de ensino na qual os professores encontram inúmeros desafios.

Ao nos reportarmos às questões de pesquisa, inicialmente formuladas neste trabalho, cumpre-nos tentar responder, com base nos autores referenciados, ao primeiro questionamento, sobre *como é desenvolvido o trabalho docente na EJA*. As leituras nos apontam que o trabalho do professor de EJA deve ser desenvolvido levando-se em conta a importância das práticas metodológicas inovadoras da qual os educandos aprimorarão saberes escolares, principalmente. Assim, como o professor deve lidar com a realidade dos alunos que ingressam na EJA?

Sobre as condições de trabalho do Professor de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos foi possível verificar que tais condições de trabalho são desafiadoras, visto que nessa modalidade de ensino o professor precisa colocar suas práticas metodológicas em constante questionamento e apresentar qualidades essenciais para lidar com um público distinto.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas na EJA devem estar voltadas para a realidade de pessoas carregadas de responsabilidades sociais e familiares, e que já trazem consigo valores éticos e morais formados de acordo com as experiências vividas no ambiente e na realidade cultural em que estão inseridos. Fica evidente que para o trabalho docente na EJA alguns saberes são indispensáveis na formação do

professor, dentre eles o conhecimento desta modalidade de ensino; estar preparado teoricamente e ter uma prática pedagógica efetiva, para elaborar melhor as estratégias de intervenção frente às dificuldades dos alunos. Isto requer objetividade do professor frente ao que pretende-se alcançar, fugindo de propostas e de conteúdos pragmáticos e cansativos que não atendem aos alunos.

Com relação especificamente *aos saberes em língua Portuguesa*, as orientações sugerem que sejam colocadas em evidência a função social da língua, de forma que fique evidente para os educandos que esta passe a ser vista como um objeto social, e não como apenas um objeto de estudo em sala de aula.

Quanto à *forma de atuação do professor de EJA frente à realidade dos alunos*, vê-se que o educador ao conhecer a realidade desses sujeitos deve manter-se comprometido em promover um aprendizado que condiz com tal realidade, mantendo uma relação respeitosa com as particularidades de cada um, favorecendo assim a criação de uma tríade entre escola-professor-aluno, oportunizando a familiaridade com o ambiente de estudo no qual este aluno está inserido, visto que o ingresso deste na escola se deu tardiamente.

Nossa conclusão conduz-nos a constatação de que é necessário estarmos sempre participando de discussões que ponham em pauta o trabalho do professor, pois só com o constante acompanhamento das situações de trabalho docente pode haver novas propostas de práticas pedagógicas que venham a melhorar este significativo trabalho, principalmente quando se sabe o tamanho de sua importância para alunos desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2011. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acesso em 22/03/2017.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto - imagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 251 p.

BERNARDIM, M. L. **Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava - Pr**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília; MEC, 2000.

_____. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa - Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Educação de jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental / Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final); [ilustrações de Fernandes]. — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

_____. Fórum Nacional de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2014. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração; Documento Referência. Brasília, DF: FNE, 2014. Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96: nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 1997.

CARLOTTO, M. S. (2002a). **Síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Revista Psicologia em Estudo, 7 (1), 21-29.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. Burnout: **sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. **Cadernos de Saúde do trabalhador**. INST, 2000. São Paulo.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática 17**. Ed. Campinas: Papyrus, 2005. 184 p. (Coleção magistério).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921 Disponível em <http://cedes.unicamp.br>.

FERRARI, S. C. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf. Acesso em 22/03/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1, n. 1, 2009.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, A. [Org.]. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

ROMÃO, J. Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005). In: TEODORO, A. (org.) **Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos Iberoamericanos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 147-168.

SANTOS, Maria F. Oliveira. **Gêneros textuais: na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004. 122 p.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **O papel político dos fóruns de educação de jovens e adultos**. – Campina Grande: EDUEP. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p. il.

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

_____. LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZAMBALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar; tradução Ernani F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

SITES PESQUISADOS:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/postacurricular.pdf/](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/postacurricular.pdf) acesso em 14/02/2017.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> acesso em 13/03/2017.